

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Mestrado em Educação Especial

Promoção da Comunicação Verbal através da Música: estudo de caso de uma criança com perturbação do espectro do autismo

Isabel Maria da Costa Lourenço

Coimbra
2011

Isabel Maria da Costa Lourenço

Promoção da Comunicação Verbal
através da Música: estudo de caso de
uma criança com perturbação do
espectro do autismo

Tese de Mestrado em
Educação Especial

Trabalho efectuado sob orientação do
**Professor Doutor Miguel Augusto Meneses da Silva
Santos**

Coimbra 2011

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os meus alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, especialmente à Joana.

Agradecimentos

Ao meu orientador que, com conhecimento e mestria, me abriu horizontes na área do conhecimento e me deixou trabalhar ao meu ritmo.

Às minhas colegas que, pela disponibilidade e colaboração, me prestaram o apoio necessário à execução deste trabalho.

A todos os meus amigos para quem estive menos disponível.

À minha família, às minhas irmãs, pela sua compreensão, colaboração e pela forma como me incentivaram e acompanharam nesta caminhada.

Ao meu marido, por me fazer sentir que em cada dia temos um desafio que podemos e devemos ultrapassar.

Aos meus filhos que tanto amo, pelo tempo que deixei de lhes dispensar!

A todos, bem hajam!

Resumo

Se é indispensável proporcionar às crianças todas as formas de comunicação possíveis bem como os mecanismos que permitam o seu desenvolvimento, mais imprescindível se torna quando estamos perante uma criança com Autismo. O Autismo é uma das mais graves perturbações do desenvolvimento da criança que resulta, na maioria dos casos, num conjunto de incapacidades que se prolongam ao longo da vida. As dificuldades de linguagem e comunicação têm estado sempre em primeiro plano como uma das características definidoras desta síndrome, sendo uma das três características essenciais para a sua identificação - a tríade de Wing e Gould. Apresentam, na comunicação, limitações na capacidade para falar, na habilidade para compreender o que está a acontecer e porquê, que dificultam o seu funcionamento e a sua aceitação social.

O recurso à Música é uma forma de intervenção que se tem revelado adequada, sendo uma estratégia capaz de promover e suportar o desejo ou necessidade de comunicar, assumindo-se como um facilitador na área da comunicação. Através da organização e implementação do programa “Música para Comunicar” com uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) alcançámos o objectivo de aumentar as suas competências comunicacionais. Os resultados obtidos neste estudo de caso, após a aplicação deste programa, revelam um aumento da comunicação verbal com reflexos claros na qualidade de vida da criança-alvo do presente estudo.

Palavras-chave

Autismo - Comunicação - Música

Abstract

If it is essential to provide children with all possible forms of communication, as well as with the mechanisms that allow their development, it becomes even more imperative when we are dealing with a child with Autism. Autism is one of the most severe disturbances of child development, which results, in most cases, in a range of disabilities that continue throughout their lives. The language and communication problems have always been in the forefront as one of the three essential defining characteristics of this syndrome - the Wing and Gould's triad. These individuals have, in communication, limitations in the ability to speak, in the ability to understand what is happening and why, which hinder their functioning and social acceptance.

The use of Music is a form of intervention that has proved adequate, as a strategy capable of promoting and supporting the desire or need to communicate, working as a facilitator in communication. By organizing and implementing the program "Music to Communicate" with a child with Autism Spectrum Disorders (ASD), we have achieved the goal of increasing her communication skills. After the implementation of this program, the results of this case study show an increase in verbal communication, with clear reflections on the quality of life of the child targeted by this study.

Key words

Autism - Communication - Music

Índice

Dedicatória	
Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Índice	i
Índice de Gráficos	ii
Introdução	1
Capítulo 1 - Revisão da Literatura – enquadramento teórico	7
Problemas de Comunicação no Autismo	7
A Música enquanto agente promotor da comunicação verbal	16
Capítulo 2 - Estudo Empírico	25
Método, Âmbito e Objectivos	25
Caracterização do sujeito e do seu contexto	29
Instrumentos e procedimentos	36
Programa de Intervenção - “Música para Comunicar”	42
Apresentação, análise e interpretação dos dados/resultados	48
Conclusões	59
Bibliografia	63
Anexos	73
Anexo 1 – Requerimento ao Órgão de Gestão	75
Anexo 2 – Termo de Consentimento ao Encarregado de Educação	79
Anexo 3 – Guião da Entrevista (antes da intervenção)	83
Anexo 4 – Guião da Entrevista (após a intervenção)	87
Anexo 5 – Guião da Entrevista (Follow-up)	91
Anexo 6 – Exemplos de Canções utilizadas	95

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1	Palavras trabalhadas no mês de Março.	48
Gráfico nº 2	Palavras trabalhadas no mês de Março e Abril.	50
Gráfico nº 3	Palavras trabalhadas no mês de Março, Abril e Maio.	51
Gráfico nº 4	Palavras trabalhadas no mês de Março, Abril, Maio e Junho.	52
Gráfico nº 5	Total das palavras trabalhadas nos quatro meses de intervenção.	53

INTRODUÇÃO

O ser humano comunica através da linguagem, quer seja verbal ou não-verbal. É sabido que a capacidade de comunicar é importante não apenas no contexto do desenvolvimento da linguagem da criança, mas também para o desenvolvimento mais geral. A comunicação é, sem dúvida, uma das principais vias de crescimento, realização e independência de todos os seres humanos (Almirall, Camats & Bulto, 2003), daí resultando a necessidade de ajudar as crianças a aprender a comunicar e a criar laços com o mundo que as rodeia e que as envolve. Quando a criança se desenvolve normalmente, esta tarefa decorre com naturalidade, mas se ela sente dificuldades na aprendizagem da linguagem, esta função requer alguns ajustamentos quanto ao tempo, ao esforço e à abordagem utilizada. A aprendizagem é encarada como um processo de construção cognitiva onde o indivíduo tem um papel activo e central. É necessário demonstrar que toda a prática exige uma teoria coerente e consciente por detrás de si.

A comunicação é uma das maiores conquistas do ser humano e é através dela que interagimos com o outro e com o meio que nos rodeia. No entanto, entre os muitos problemas que são limitativos da nossa existência, encontra-se, sem dúvida, o Autismo. Numa patologia como as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), as dificuldades de comunicação acabam por dificultar muito a relação com o outro e com o meio. O desenvolvimento da comunicação da criança com Autismo parece não seguir os parâmetros normais deste progresso. Como referem os autores Jordan e Powell (1990) “as dificuldades experimentadas pelas crianças autistas conduzem já a um certo grau de isolamento dos seus pares; a sua educação deve procurar reduzir, em vez de aumentar, esse isolamento” (p. 33). Importa dizer que a intervenção nesta área deve ser específica e adequada à problemática em questão e às características individuais de cada um, porque “as crianças autistas mais capazes podem possuir “ilhas de aptidão” ou áreas de

Introdução

particular interesse, podendo estas ser desenvolvidas no sentido de lhes propiciar possibilidades futuras de carreira ou de diversão” (Jordan & Powell, 1990, p. 34). Nenhuma criança é igual e o mesmo se passa com as crianças com Autismo que “*although they may exhibit similar symptoms, no two children with autism are alike*”¹ (Richman, 2001, p. 9).

Muitas crianças com Autismo têm uma compreensão limitada do processo de comunicação. Ao escolher um método de comunicação é necessário que a meta usada seja a de possibilitar a estas crianças conquistar a sua independência, encorajar a iniciativa, estabelecer uma comunicação espontânea para que consigam expressar as suas vontades, necessidades, pensamentos, sentimentos em diferentes situações e com pessoas distintas. Se uma criança consegue conquistar a competência comunicativa, terá melhores condições de usufruir de um aumento dos níveis de qualidade de vida.

Desde há muitos anos que a música tem sido utilizada como terapia e a sua importância está descrita num grande número de artigos de investigação. A música tem uma tradição longa no tratamento de alunos com PEA e vários estudos sugerem que esta é uma intervenção eficaz na melhoria de competências comunicativas em indivíduos com aquela perturbação (Corke, 2002; Padilha, 2008; Hourigan & Hourigan, 2009; Staum, 2002). Shore (2003) refere que “*music can be the medium for enhancing verbal communication*”² (p. 104). A Música é como que uma linha de essência, uma nova estratégia com enormes potencialidades no aumento comunicacional para chegar a crianças com grandes dificuldades a este nível, proporcionando-lhes uma maior qualidade de vida.

A música trabalha para facilitar e sustentar o desejo ou a necessidade de comunicar, bem como para motivar a vocalização, “*creating positive changes in human behaviour*”³ (Staum, 2002, para. 1) e é a chave para levar as crianças a conseguir habilidades comunicativas apropriadas. É sabido que a música tem efeitos inegáveis sobre a mente, sendo largamente utilizada em técnicas de

¹ “apesar de poderem exibir sintomas semelhantes, não há duas crianças autistas iguais”.

² “a música pode servir de meio para melhorar a comunicação verbal”.

³ “criando mudanças positivas no comportamento humano”.

relaxamento, e que “*autistic children evidence unusual sensitivities to music*”⁴ (Staum, 2002, para. 5). Segundo a mesma autora “*songs with simple words, repetitive phrases, and even repetitive nonsense syllables can assist the autistic child's language*”⁵ (para. 6), sendo um reforço natural para o aumento das capacidades comunicacionais das crianças com Autismo.

O tema desta investigação surgiu da questão: Qual o impacto da música na melhoria das competências comunicacionais de crianças com Autismo? Trata-se de uma “pergunta de partida operacional, precisa, unívoca e realista, formulada com a intenção” (Pardal & Correia, 1995, p. 13) de compreender ou mesmo de tentar explicar uma realidade: a comunicação de uma criança com Autismo, nosso objecto de estudo.

Neste estudo, o foco de atenção da investigação/intervenção é a tentativa de identificação de estratégias de interacção e de educação que providenciem suporte para as capacidades emergentes da criança em estudo. O estudo de caso que vai ser apresentado tem uma finalidade prática e utilitária e é um trabalho educativo cujo objectivo principal é a elaboração e aplicação de um programa de intervenção (implementado em contexto escolar) baseado na música para promover a comunicação verbal de uma criança com PEA, com vista a aumentar as suas competências comunicativas.

Com o intuito de compreender melhor a relação entre música e comunicação procura-se, através da revisão bibliográfica, descobrir possíveis respostas para questões como: (a) Como ajudar a criança com Autismo na comunicação? (b) Como potenciar a comunicação numa criança autista? (c) Qual o contributo da música no desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva da criança com Autismo? (d) De que forma a música contribui para a melhoria da comunicação da criança com Autismo?

Neste sentido, procuraremos perceber a eficiência da música na promoção da comunicação verbal e se esta potencia/promove ou não a efectivação de

⁴ “as crianças autistas demonstram sensibilidades pouco habituais em relação à música”.

⁵ “as canções com letras simples, expressões repetitivas, e mesmo com sílabas repetitivas sem nexos, podem auxiliar a linguagem da criança autista”.

Introdução

competências comunicativas numa criança com PEA, aumentando a sua qualidade de vida.

Esta investigação surgiu da vontade de mudar, da ousadia de utilizar algo para inverter a ordem das coisas. Julgamos que a grande importância deste trabalho se centra na intervenção educativa, no fundo, um processo que cremos conduzir-nos ao sucesso. Os objectivos desta investigação prendem-se com a produção de conhecimento, modificação da realidade, transformação dos actores dotando-os de capacidades comunicativas, pretendendo promover e compreender a mudança. O objectivo final é também o de oferecer sugestões que possam levar a uma maior autonomia dos alunos com Autismo.

Com vista a atingir os objectivos a que nos propomos e de forma a responder à nossa pergunta de partida, desenvolveremos o nosso trabalho em duas vertentes: teórica e prática. No primeiro capítulo, far-se-á o enquadramento teórico, no qual serão abordados os problemas de comunicação no Autismo e a música enquanto agente promotor da comunicação verbal. Neste capítulo pretendemos transmitir uma visão abrangente à luz dos estudos e investigações naquelas áreas.

No segundo capítulo, será apresentada a vertente prática, para aferir a ligação entre as habilidades comunicativas e a música numa aluna com Autismo. Neste capítulo, inicia-se o nosso estudo empírico, versando o enquadramento metodológico subjacente ao mesmo, onde são caracterizadas as opções metodológicas que nortearam o trabalho, identificando a tipologia do estudo, a amostra, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados e a descrição do programa de intervenção “Música para Comunicar”. Posteriormente, far-se-á a apresentação, análise e interpretação dos resultados: são retratados os gráficos organizados a partir dos dados recolhidos assim como a análise do seu conteúdo e apresenta-se uma reflexão descritiva sobre os dados obtidos durante os meses de intervenção. Terminaremos com as conclusões finais no âmbito da análise e discussão dos resultados; são também apresentadas as principais limitações

identificadas no contexto do estudo, dadas sugestões e recomendações para novas investigações.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Problemas de Comunicação no Autismo

Porque o fenómeno linguístico é universal, torna-se evidente que qualquer ser humano possui a capacidade para adquirir uma linguagem desde que exposto a ela durante a infância. No entanto, existem crianças que, pelas suas características individuais e pelas limitações que apresentam, não adquirem uma linguagem nos moldes “tradicionais”, tendo seriamente afectada a área da comunicação. Neste grupo aparecem as crianças com Autismo, crianças fisicamente comuns, que se fundem e até confundem com os seus semelhantes, mas que se isolam e brincam sozinhas, apresentam um distúrbio na linguagem, e constituem para os profissionais e técnicos que se deparam com elas, ou mesmo para o cidadão comum, um verdadeiro “enigma”.

Entre os factores mais importantes na avaliação diagnóstica do Autismo – e na sua identificação precoce - estão, sem dúvida, as alterações e os problemas na linguagem e na comunicação (Prizant, Schuler, Wetherby & Rydell, 1997; Filipek et al., 1999; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001; Charman & Baird, 2002; Bosseler & Massaro, 2003; Drew, Baird, Taylor, Milne & Charman, 2007). Kjelgaard e Tager-Flusberg (2001) afirmam que os défices na linguagem e na comunicação são o foco prioritário das pesquisas que visam definir aquela população.

Neste ponto tenta-se fornecer um panorama da investigação nesta área, apresentando autores que nos revelam alguns dos problemas de linguagem e comunicação no Autismo, bem como o seu impacto epidemiológico.

“É impossível não comunicar”, diz Watzlawick (1985, s.p.). Qualquer pessoa, esteja ou não activa, falando ou em profundo silêncio, está a comunicar,

pois tudo o que transmite possui um valor de mensagem, seja qual for o contexto em que está inserido. A comunicação torna-se, assim, uma inevitabilidade para todos os homens que são por excelência, seres comunicantes. “Comunicar significa partilhar, isto é, compartilhar com alguém um certo conteúdo de informações, tais como pensamentos, ideias, intenções, desejos e conhecimentos” (Trinta, 1982, citado por Watzlawick, 1985). O ser humano é, por natureza, um comunicador, sendo que a comunicação é algo imprescindível para o desenvolvimento da linguagem da criança, mas também para o desenvolvimento mais geral. A aquisição de competências comunicativas e de uma forma de comunicação independente por qualquer criança ajuda-a na compreensão do mundo que a rodeia. Quase todas as crianças aprendem, então, a comunicar naturalmente, sem que haja um agente determinado no ensino da tarefa. No entanto, há muitas crianças que apresentam dificuldades nesta área e têm de ser ajudadas nesta função. Dentro deste grupo aparecem as crianças com Autismo.

Há muitos casos de crianças às quais a vida pregou uma grande partida, impondo duros desafios para si e para as suas famílias. O Autismo é um destes casos: “o autismo e o continuum das dificuldades de aprendizagem que lhe é inerente, é consequência de uma perturbação psicológica e da patologia subjacente a uma disfunção neurológica” (Jordan & Powell, 1990, p. 2) onde a comunicação é uma das três áreas afectadas.

O Autismo é um mundo estranho, assustador e ao mesmo tempo fascinante. Desde 1943 (Muñoz & Villagrán, 1992; Siegel, 2008; Telmo & Ajudaautismo, 2006), altura em que Leo Kanner identificou cientificamente pela primeira vez o Autismo, até aos nossos dias, é extenso o número de mudanças que se têm vindo a operar para uma melhor compreensão das perturbações do desenvolvimento subjacentes a este síndrome. Actualmente, o conceito de Autismo é muito mais abrangente e amplo do que aquele considerado primitivamente. Em termos de comunidade científica, a tendência actual aponta para uma classificação global de todas as perturbações do espectro do Autismo, que englobam o Síndrome de Kanner e de Asperger e também outros

comportamentos autistas, pois o Autismo passou a ser considerado como um contínuo (Jordan & Powell, 1995; Muñoz & Villagrán, 1992; Telmo & Ajudaautismo, 2006).

Neste sentido, este síndrome é universalmente definido e aceite como uma perturbação pervasiva do neuro-desenvolvimento, que se manifesta durante a infância, afectando significativamente: (a) as interacções sociais recíprocas, (b) a comunicação verbal e não-verbal e (c) a actividade imaginativa, possuindo um repertório limitado de actividades e interesses, na chamada tríade de perturbações no Autismo de Lorna Wing e Judith Gould “...commonly referred to as Wing’s Triad of Impairments in Autism...”⁶ (Jordan & Powell, 1995, p. 1). Estas perturbações comprometem, principalmente, o contacto e a comunicação entre o indivíduo e o meio que o envolve (Jordan, 2000). Em relação à causa desta síndrome, reconhece-se uma desordem biológica em múltiplos estudos embora continue por esclarecer qual a etiologia que despoleta o quadro de Autismo. Parece ser consensual que esta perturbação patenteia uma origem em múltiplos factores, entre eles, genéticos, pré e pós natais, levando a uma grande variação na sua manifestação comportamental (Capucha, 2008). Desde as décadas de 70 e 80, altura em que o estudo da linguagem do Autismo estava restrita às características da fala, como as ecolalias e a utilização ou não da comunicação verbal, a visão da linguagem no Autismo tem vindo a alterar-se, passando-se a considerar não só os aspectos formais da linguagem, mas também os seus aspectos funcionais (Tager-Flusberg 1996; Fernandes, 2002).

Para Filipek et al. (1999, citados por Chiang & Lin, 2008), há grande heterogeneidade inerente às crianças com perturbações do espectro do autismo no que respeita à comunicação e linguagem, originando um espectro variado de funcionalidade, que pode ir desde a ausência de intencionalidade comunicativa até à existência de comportamentos com maior complexidade funcional e formal. Segundo o mesmo autor, estas crianças, mesmo quando são verbais, apresentam grandes dificuldades no uso da linguagem para comunicar efectivamente.

⁶ “... habitualmente designada por “Tríade de Perturbações no âmbito do Autismo de Wing...”

Como já foi referido, a Comunicação é uma das áreas afectadas no Autismo. A DSM-IV (APA, 2000) menciona um comprometimento qualitativo na comunicação em várias áreas, como por exemplo, um atraso ou ausência total no desenvolvimento da fala (sem a tentativa de a compensar através de comunicação gestual ou mímica), um acentuado comprometimento na habilidade de iniciar e manter uma conversação (isto naqueles que conseguem falar) e, ainda, uma linguagem repetitiva ou idiossincrática. Verifica-se que as crianças com Autismo exibem diferenças significativas no que diz respeito às suas capacidades linguísticas, “mantendo-se alguns deles incapazes de falar durante toda a vida, enquanto que outros parecem ter uma boa aptidão na estrutura da linguagem, utilizando frases completas ao falar, lendo e escrevendo bem” (Jordan, 2000, p. 43). Contudo, e tendo em conta estas diferenças em relação à capacidade de linguagem, “todas as crianças com Autismo sofrem de uma perturbação da comunicação” (ibidem).

De uma maneira geral, os indivíduos com esta síndrome podem desenvolver a linguagem sem que percebam ou compreendam a utilidade desta na comunicação. O problema reside no facto da criança apresentar uma perturbação na capacidade de perceber a importância da linguagem na comunicação. Para além desta, Jordan (2000) aponta outras dificuldades neste domínio, como a não atribuição de um significado pragmático ao discurso, o uso inadequado de padrões de entoação (tom monótono e idêntico ao de um “robot”) e a inability na interpretação de expressões faciais e corporais.

Na opinião de Richman (2001), as crianças com Autismo mostram perturbações qualitativas e quantitativas no discurso. Este tanto pode estar simplesmente atrasado, como pode nunca vir a desenvolver-se totalmente. Para esta autora, 40% dos autistas não conseguem desenvolver uma linguagem, nem sequer a compensam através do uso alternativo de um outro método de comunicação, como sejam os gestos ou a mímica. Quanto aos restantes indivíduos, aqueles que adquirem uma linguagem ou mesmo um discurso, não o utilizam para conversar apropriadamente com os seus semelhantes. Por exemplo,

*“typically, they guide adult hands and manipulate them to obtain a desired item”*⁷
(Richman, 2001, p. 101).

Outros autores afirmam que aproximadamente 50% dos adultos com Autismo não apresentam uma comunicação funcional, nem nunca chegam a desenvolver uma linguagem eficaz, apesar de poder existir linguagem verbal (Tetzchner & Martinsen, 2000; Dijkxhoorn, 2000). Mesmo aqueles que adquirem a capacidade de falar apresentam um desenvolvimento linguístico muito atrasado e as suas competências a este nível também variam muito: podem ter um desenvolvimento da linguagem lento e dificuldade em usar a linguagem que aprenderam criativamente. Há uma percentagem que nem usa a fala, nem signos e igualmente não tem compreensão da linguagem, mas outros falam e compreendem o que se lhes é transmitido. Um outro grupo vai adquirindo progressivamente um leque de palavras e uma sintaxe semelhante à normal, chegando a conseguir anunciar o que pretendem e as suas ideias. Alguns adquirem nomes relativos a objectos concretos, mas têm dificuldade em aprender outros nomes de sentido mais abstracto ou relacional e outro grupo adquire palavras e frases, mas falham na habilidade em as usar espontaneamente para desenvolver uma conversa com sentido (Richman, 2001). Fombonne (1999) estima que a proporção de crianças com Autismo que não desenvolvem a fala se situe entre 19% e 59% (citado por Chiang, 2008) enquanto o National Research Council (2001) afirma que um número significativo de indivíduos com Autismo possui uma linguagem verbal funcional muito limitada. Na opinião de Wilkinson (1998), a linguagem no Autismo é caracterizada por um défice selectivo nas formas de aplicação da linguagem com o objectivo da funcionalidade da comunicação. Para este autor, a característica mais evidente da linguagem em indivíduos com Autismo é a sua diversidade, pois as competências linguísticas variam de mutismo e comunicação pouco funcional a discursos funcionais e capacidades sintácticas bem desenvolvidos. Assim como este autor, também

⁷ “habitualmente, guiam as mãos dos adultos, manipulando-as de modo a obter um item desejado”.

Kjelgaard e Tager-Flusberg (2001) referem que existe uma heterogeneidade nas habilidades linguísticas dos alunos com PEA.

Pode-se considerar, ainda, uma percentagem que após um período de paragem ou de um significativo atraso da linguagem nos primeiros anos de vida, começa a repetir o que as outras pessoas dizem. É a chamada ecolália e a criança com Autismo persiste na sua utilização durante meses ou mesmo anos. Esta ecolália pode ser imediata ou retardada, se diz respeito à repetição imediata das palavras que acabou de ouvir, ou se se reporta à repetição das palavras ou frases ouvidas anteriormente e aplicadas noutro contexto ou situação. A utilização do jargão, repetição contínua das suas próprias palavras e frases, também é muito frequente (Marques, 2000). Segundo Jordan e Powell (1994), no início a linguagem pode ser apenas a cópia do que os adultos usaram para lhes dar orientações. Na etapa seguinte, passam a usar a linguagem para obter o que pretendem.

A grande maioria das crianças com Autismo (exceptuando os casos de síndrome de Asperger) não desenvolve uma comunicação verbal funcional, ficando muitas vezes mudas ou simplesmente emitindo sons disformes em variadíssimas ocasiões. Um outro grupo pode mesmo vir a perder a capacidade linguística que havia adquirido depois da primeira fase (Gillberg & Peeters, 1995). Segundo Jordan e Powell (1994), a variedade de capacidades linguísticas nos indivíduos com Autismo é vasta e o problema fundamental reside mais na comunicação do que na linguagem em si. Verifica-se que a compreensão das utilizações não literais da linguagem será limitada, ou mesmo ausente, e a capacidade de conversar será restrita ou quase inexistente. As lacunas da comunicação podem tornar-se ainda mais flagrantes quando a linguagem falada não foi adquirida e, por outro lado, vários autores defendem que estes indivíduos dificilmente compensam com uma linguagem gestual. Para Telmo e Ajuda (2006), as complicações revelam-se quer ao nível da linguagem expressiva quer na linguagem compreensiva. As incapacidades na comunicação são caracterizadas pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da

comunicação verbal e não-verbal, ou seja, a “incapacidade para interpretar, usar e responder apropriadamente à comunicação é uma dificuldade enfrentada, com regularidade, por todos os indivíduos com Autismo” (Hewitt, 2006).

No entanto, Cardoso e Fernandes (2003) demonstraram que as crianças com PEA são capazes de adquirir e desenvolver competências comunicativas. Também Greenspan (1992) desenvolveu um modelo explicativo para as perturbações autísticas baseado numa abordagem desenvolvimentista e estruturalista, verificando que em todas as crianças existe alguma capacidade para comunicar e que essa capacidade depende do seu grau de motivação. Quando acreditamos que a criança tem capacidade para comunicar, estamos a dar-lhe mais oportunidades para o fazer. Ainda que a maioria das crianças com Autismo apresente dificuldades numa variedade de domínios linguísticos, as diversas intervenções nesta área podem marcar a diferença, visto que normalmente possibilitam a este grupo de crianças usar a comunicação para controlar, compreender e participar no seu mundo social (Goldstein, 2002).

Como se pôde verificar, as definições do conceito de Autismo foram evoluindo ao longo de várias décadas desde a sua primeira descrição, um pouco restrita, de Kanner. A ciência foi evoluindo, bem como os critérios que se foram ampliando e hoje em dia existe uma certa unanimidade em volta da definição apresentada pela Associação Americana de Psiquiatria: “autismo é a incapacidade de a criança desenvolver aspectos básicos da interacção social e do uso da comunicação” (Mendonça, 2003, p. 46).

Temple Grandin (2005) afirma que “*not being able to communicate is a tremendous frustration*”⁸ e que se deveria “*to get them talking if possible and get them interacting with people*”⁹ (s.p).

Todos os dias se coloca o desafio de auxiliar os alunos com Autismo a trilhar os seus próprios caminhos na comunicação, respondendo às deficiências e

⁸ “não conseguir comunicar gera uma frustração tremenda”

⁹ “pô-los a falar, se possível, e a interagir com as pessoas”.

carências de cada um em particular, ajudando-os tanto quanto possível a viver uma vida com autonomia, qualidade e dignidade.

Sendo o Autismo uma patologia sem cura, têm sido dados grandes passos no sentido do seu conhecimento e na intervenção educativa. Actualmente, aponta-se que a melhor terapêutica reside na intervenção adequada o mais precocemente possível, bem estruturada e sempre adaptada às necessidades de cada criança. Trabalhar com crianças com Autismo impõe algumas estratégias e adaptações para poder responder adequadamente às suas necessidades educativas específicas. As estratégias de intervenção para poder melhorar a comunicação de crianças com Autismo passam por programas de intervenção bem estruturados que para terem efeitos positivos e verdadeiros, “deve[m] incidir sobre as alterações individuais de cada criança” (Telmo & Ajudaautismo, 2006, p. 23) no sentido de as motivar e tentar atender às suas individualidades e características específicas, favorecendo cada vez mais as suas áreas fortes. Dado que uma das maiores limitações em todos os indivíduos com Autismo está centrada na Comunicação, parece-nos fundamental investir nesta área de uma forma objectiva e criativa.

É muito importante e imprescindível o papel do adulto para criar situações que possibilitem o desenvolvimento das capacidades das crianças com Autismo, habilitando todos os contextos possíveis para que se possa propiciar a autonomia destes indivíduos à medida que se intensificam as suas relações interpessoais, conseguindo tirar daqui ganhos quanto à comunicação, no que resultará uma maior qualidade de vida.

Lou Brown (1994, citado por Costa, Leitão, Santos, Pinto, & Fino, 1996) defende que os objectivos da educação são iguais para todos os alunos, independentemente das suas capacidades intelectuais, pois todos devem conseguir atingir ao máximo as suas potencialidades e ser membros responsáveis e produtivos da sociedade. A aposta nesta realidade é fruto do acreditar na igualdade de oportunidades e na educação para todos. Contudo, para que isto se concretize, é necessário um envolvimento activo e uma cooperação eficaz de toda uma equipa (técnicos e auxiliares) de modo a satisfazer as necessidades destas

crianças. É de realçar que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral.

A Música enquanto agente promotor da comunicação verbal

*“As educators we must find new ways to adjust our behaviour in order to facilitate learners’ communication development”*¹⁰ (Corke, 2002, p. 45). É necessário e urgente que os técnicos coloquem todo o empenho e sabedoria na elaboração de programas que garantam a aquisição de bases rudimentares da comunicação verbal ou não verbal aos indivíduos que apresentam dificuldades naquela área. Ao começar a utilizar métodos de ensino baseados em técnicas de modificação do comportamento, realmente eficazes, a educação converteu-se, a partir da década de 70, no principal tratamento, sendo reconhecida como a melhor forma de aumentar a qualidade de vida das crianças com Autismo e de as aproximar do mundo das outras pessoas. Actualmente, existem diversos estudos que demonstram a existência de efeitos positivos da música e da terapia musical no tratamento do Autismo (Grandin, 2005). As técnicas de terapia musical podem ajudar estes indivíduos a serem mais espontâneos na comunicação, romper com o padrão de isolamento, reduzir a ecolália e compreender melhor a linguagem (AMTA, 2006).

A música é muito utilizada em técnicas de relaxamento e tem a vantagem de ser muito apreciada pelas crianças com PEA. Desde há muitos anos que a música tem sido utilizada como terapia e a sua importância está descrita num grande número de artigos de investigação (Staum, 2002; Corke, 2002; Kern, 2004; Padilha, 2008; Hourigan & Hourigan, 2009). Neste ponto, tentaremos analisar alguma literatura recente sobre as diferentes intervenções que têm sido utilizadas para promover a comunicação no Autismo, com ênfase naquelas que utilizam a música e que possuem base empírica. Não pretendemos discutir em detalhe nenhuma destas intervenções, mas antes ter uma visão geral sobre as diferentes opções metodológicas existentes para promover e incrementar a comunicação verbal das crianças com PEA.

¹⁰ “Como educadores, temos de encontrar novas formas de ajustar o nosso comportamento, de modo a facilitar o desenvolvimento comunicativo dos alunos”.

As estratégias usadas para promover a linguagem e a comunicação em crianças com Autismo têm variado bastante, devendo encorajá-la através dos desejos e preferências naturais da criança dentro do seu contexto/ambiente, pois a falta de motivação nestas crianças para usar a linguagem e a comunicação é uma realidade. Sendo a comunicação uma competência muito complexa em termos verbais, ela também requer o contacto visual, a expressão facial e a linguagem corporal. A incapacidade de interpretar, usar e responder apropriadamente à comunicação proporciona momentos de grande insegurança e instabilidade à criança com Autismo, que não consegue perceber muitas vezes o que lhe é dito nem interpretar expressões faciais e corporais. Uma intervenção especializada poderá melhorar a sua capacidade de comunicação.

O National Research Council (2001) refere que os bons programas de intervenção, aqueles que têm mais sucesso, são os intensivos, aqueles que são usados regularmente pela criança e pelo adulto com quem esta interage num contexto natural, devendo ser flexíveis e ter terapia musical. A música ajuda a aprender a comunicar melhor e é comum levar ao início da vocalização.

A AMTA (Associação Americana de Terapia Musical) refere que “*for individuals with diagnosis on the autism spectrum, music therapy provides a unique variety of music experiences in an intentional and developmentally appropriate manner to effect changes in behaviour and facilitate development of skills*”¹¹ (2006, para. 1). Igual ideia é transmitida por Temple Grandin “durante meus primeiros anos escolares, a minha fala não era completamente normal. Geralmente eu perdia mais tempo do que as outras crianças para conseguir expor as minhas ideias. Eu sou afinada e consigo, sem nenhum esforço, sussurrar uma música que ouvi apenas uma ou duas vezes” (citado por Shopler & Mesibov, 1992, s.p).

¹¹ “para os indivíduos com diagnóstico no espectro do autismo, a terapia musical oferece uma grande variedade de experiências musicais, de uma forma intencional e adequada em termos do desenvolvimento, com o intuito de produzir mudanças no comportamento e facilitar o desenvolvimento de competências”.

A música, para além de acalmar, concentrar, estimular o cérebro e aumentar a autoestima, pode ser um veículo de comunicação para muitas crianças com PEA, de acordo com a Associação de Musicoterapia (2010). Para esta colectividade, a música utilizada em crianças com aquela patologia tem como objectivos, entre outros, incrementar as habilidades comunicativas; potenciar, facilitar e enriquecer a comunicação, quer seja verbal ou não-verbal e proporcionar uma melhor qualidade de vida. Para os profissionais que trabalham naquela instituição, “a música é melodia, harmonia e ritmo que mobiliza e sensibiliza o ser humano, contribuindo activamente para a ordem mental e emocional do homem” (Associação de Musicoterapia, 2010, s.p) e para Staum (2002), a música é um reforço natural.

Muitos processos mentais são estimulados através da audição e da produção de música, como a simbolização, a conceptualização e a compreensão. Quando cantam, as crianças tornam-se mais familiarizadas com as diversas partes da sua boca, bem como com aquilo que podem fazer para a manipular para que produza som (e posteriormente a fala). Evans (2007) afirma que a música pode ajudar as crianças com Autismo, visto que permite aumentar a compreensão da linguagem e encorajar o desejo de comunicar, levando à diminuição das ecolalias e à redução de comportamentos agressivos.

Como nos diz Hourigan e Hourigan (2009), muitos têm sido os esforços de vários profissionais e técnicos ao utilizar inúmeros métodos como “*discrete-trial training, and milieu teaching procedures[that] have been used successfully to expand the communication repertoires of children with autism*”¹² (s.p). E o principal objectivo “*is usually to influence children’s ability to use communication to control, understand, and participate in their social world*”¹³ (s.p).

¹² “o treino através de tentativas discretas e os procedimentos de ensino em ambiente natural [que] têm sido utilizados com sucesso para expandir os repertórios comunicativos de crianças com autismo”.

¹³ “é habitualmente [o de] influenciar a capacidade das crianças em utilizar a comunicação para controlar, compreender e participar no seu mundo social”.

A música é um tipo de linguagem que facilita a comunicação. Na área da comunicação, “a terapia musical incentiva a verbalização e estimula os processos mentais em relação à conceitualização, simbolismo e compreensão” (Padilha, 2008, p. 75-76). A música trabalha para facilitar e sustentar o desejo ou a necessidade de comunicar, bem como para motivar a vocalização. Telmo e Ajuda (2006) defendem que se podem utilizar músicas para motivar a criança para a comunicação, servindo para o próprio acto entre criança e adulto.

A utilização da música como meio de melhorar as competências comunicacionais de crianças com Autismo tem tido resultados positivos. Staum (2002) afirma que “*music therapy is particularly effective in the development and remediation of speech*”¹⁴ (para. 4). A autora defende que por vezes as crianças com Autismo cantam mesmo sem falarem e os professores de música podem trabalhar sistematicamente a linguagem através de actividades musicais vocais. Estas actividades podem incluir canções com palavras simples, a introdução de frases e sons silábicos repetitivos para ajudar a linguagem daquelas crianças. Após a introdução destas actividades e depois de se retirar a música, a criança vai tentar verbalizar a palavra respondendo a questões concretas. As canções contendo palavras simples, frases repetitivas e também a repetição de sílabas sem significado podem ajudar a linguagem da criança com Autismo. Staum (2002) defende que as holofrases significativas e as canções, quando apresentadas com pistas visuais e tácteis, podem facilitar este processo ainda mais. Uma vez aprendidas as palavras e frases, os pais e/ou professores podem ajudar as crianças a lembrar-se de algumas delas estimulando a criança com a música, sempre que seja necessário. Para esta autora (2002) “*to hear the same child attempt to use these words in conversation outside of the music class is to have made a very special contribution to the language potential of this child*”¹⁵ (para. 16). Quando todos os outros métodos e todos os esforços para levar uma criança a comunicar

¹⁴ “a terapia musical é particularmente eficaz no desenvolvimento e na recuperação do discurso”.

¹⁵ “ouvir a mesma criança a tentar utilizar estas palavras numa conversa fora da aula de música significa que houve um contributo muito especial para o potencial linguístico dessa criança”.

parece que falharam ou foram insuficientes "*music can still succeed*"¹⁶ (Shore, 2003).

A música pode, igualmente, ter efeitos positivos no seio familiar “*by improving the child’s skills (...) showing alternative ways to interact and communicate with one another*”¹⁷ (Kern, 2004, p. 52). As actividades e técnicas que incorporam a música de uma forma interactiva ajudam as crianças com PEA a serem mais espontâneas na comunicação e na compreensão da linguagem. A abordagem pedagógica a ser implementada depende da criatividade, experiência e bom senso do professor, devendo ser sempre complementada com o apoio de imagens, desenhos, objectos, fotos, brinquedos, que têm como objectivo estimular a criança (Padilha, 2008). A terapia musical tem como principal objectivo facilitar e suportar o desejo ou a necessidade da criança comunicar. “Mesmo que estas crianças comecem a mostrar intenções comunicativas (verbais e não verbais) a música pode usar-se para motivar a comunicação” (Padilha, 2008, p. 76). Do mesmo modo, “*music can serve as a bridge across communicative restrictions and may function as a powerful treatment modality in treating clients with communication deficits*”¹⁸ (Silverman, 2008, p. 7).

Em 1994, Edgerton realizou um estudo com onze crianças com Autismo testando qual a evidência da eficácia da música improvisada no comportamento comunicacional. As crianças tinham idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos e durante 10 semanas foram sujeitas a sessões individuais de intervenção. Durante estas sessões, o método utilizado foi o de *Nordoff Robbins’ Creative Music Therapy* (1977), onde o experimentador criou música como uma forma de contacto com as crianças, permitindo que estas respondessem e desenvolvessem a comunicação musical. Após a intervenção, o autor constatou que a música

¹⁶ “a música pode, ainda assim, ser bem sucedida”.

¹⁷ “através da melhoria das competências da criança (...) mostrando formas alternativas de interagir e comunicar uns com os outros”.

¹⁸ “a música pode servir de ponte entre as limitações comunicativas e pode funcionar como uma modalidade de tratamento bastante eficaz no tratamento de pessoas com défices de comunicação”.

improvisada tinha aumentado significativamente e constantemente os comportamentos comunicacionais de cada criança.

Nascimento (2003) aplicou o programa ABRICOM (abrindo os canais de comunicação no Autismo infantil), cujo objectivo geral era a utilização da música e/ou dos seus elementos constituintes como objecto intermediário de uma relação pretendendo a abertura de canais de comunicação e a consequente integração /reintegração social. Esta era uma proposta terapêutica-educacional que tentou alargar os limites de aprendizagem de 40 alunos com quadro autístico com idades compreendidas entre 1A e 6M e os 12 A. A expressão verbal, através do uso de músicas infantis, aumentou, observando-se em todos os casos uma modificação na recepção verbal, onde eram evidentes os aumentos na compreensão de ordens verbais.

A intervenção através da música é um passo valioso para a promoção de competências comunicativas em alunos com aquela perturbação, pois “a terapia através da música é uma nova estratégia com enormes potencialidades no tratamento de crianças com PEA” (Padilha, 2008, p. 96). A música é um excelente meio de desenvolvimento de competências comunicativas “permitindo que a criança possa usufruir de satisfações imediatas” contribuindo “ao nível da comunicação verbal” (Gomes & Simões, 2007, p. 127). As autoras afirmam que a música vocal vai possibilitar à criança uma experiência da sua própria voz como se esta fosse um prolongamento de si mesma e, pouco a pouco, à medida que se concentra na melodia e nas palavras, a sua memória vai tomando consciência do que canta e do significado daquilo que diz, “fazendo com que as capacidades perceptivas, cognitivas e expressivas estejam a trabalhar em conjunto” (Gomes & Simões, 2007, p. 137). Estas autoras referem que a música é uma área bastante rica e multifacetada no apoio a crianças com PEA e as actividades a desenvolver com esta população com distúrbios de comunicação e linguagem devem incluir canções sobre assuntos facilmente identificáveis pelas crianças, como é o caso de: família, higiene pessoal, alimentação, animais, roupas.

Corke tem desenvolvido um projecto com alunos com dificuldades específicas de comunicação intitulado “*Interactive Music*”. Este tem como objectivo a utilização da música para desenvolver competências comunicativas em crianças com problemas nesta área. As actividades de música interactiva podem ser utilizadas em várias ocasiões, incluindo o ensino individualizado, “*focused interaction aimed at building realtionships and developing fundamental communication skills*”¹⁹ (Corke, 2002, p. 3). As músicas/canções são relativamente fáceis de usar e “*the approach is very simple and can be undertaken by specialist and non-specialist alike parent, teacher or friend*”²⁰ (Corke, 2002, p. 13). Segundo esta autora, os professores e técnicos podem usar a música de forma consciente e pedagógica, mesmo que não tenham conhecimentos técnicos de música. A música interactiva “*has been helpful in developing the fundamental communication skills of those with severe or profound learning difficulties, including those with Autistic Spectrum Disorder*”²¹ (Corke, 2002, p. 1). Ela é uma estratégia muito útil para desenvolver a produção sonora e as competências de imitação vocal. Para esta autora, a música tem um impacto favorável na mente, no corpo e no espírito, por isso, defende que “*when working with those who have little or no speech, or limited comprehension of language, one of the ways forward is to use music*”²² (Corke, 2002, p. 5).

Segundo Myra Staum (2002) num artigo do *Autism Research Institute*, “*music activities help with the development and remediation of speech in children with autism. Whether a child's speech is nonexistent, impersonal or limited to grunts or shrieks, music may assist children to expand their speaking ability. When motions such as jumping or props such as a toy accompany a song, autistic*

¹⁹ “interacção focalizada, com o objectivo de construir relações e desenvolver competências comunicativas fundamentais”

²⁰ “a abordagem é muito simples e pode ser realizada tanto por especialistas como por não especialistas, pais, professores ou amigos”.

²¹ “tem sido útil para o desenvolvimento das competências comunicativas fundamentais de indivíduos com dificuldades de aprendizagem graves ou profundas, incluindo os indivíduos com perturbações do espectro do autismo”.

²² “ao trabalhar com indivíduos com pouca ou nenhuma capacidade de discurso, ou com uma compreensão limitada da linguagem, um dos caminhos para avançar é através da utilização da música”.

children may learn new vocabulary. In addition, exposure to music and singing often modifies an autistic child's unusual speech patterns”²³ (para. 1). Portanto, tendo em conta todos estes estudos que sugerem que a música é uma estratégia possível e viável para indivíduos com Autismo, parece-nos importante desenvolver estratégias e programas de intervenção baseados na música com crianças com PEA.

²³ “as actividades musicais ajudam o desenvolvimento e a recuperação do discurso em crianças com autismo. Quer o discurso da criança seja inexistente, impessoal, ou limitado a grunhidos ou gritos, a música pode ajudar as crianças a expandir a respectiva capacidade discursiva. Quando se utilizam movimentos, tais como saltos, ou objectos, tais como brinquedos, para acompanhar uma música, as crianças autistas podem aprender vocabulário novo. Além disso, a exposição à música e ao canto frequentemente modifica os padrões discursivos pouco habituais da criança autista”.

Dadas as particularidades do Autismo, por vezes torna-se difícil realizar a intervenção necessária para ir de encontro às necessidades dos alunos. Assim, cada vez se torna mais pertinente apostar em novas estratégias para que as crianças com PEA possam aumentar os seus níveis de desempenho, originando uma melhoria no seu nível de funcionalidade, para que evoluam no sentido do seu pleno desenvolvimento e da sua inclusão nas escolas e na sociedade de forma a aumentar a sua qualidade de vida e das suas famílias.

Este capítulo tem como principal objectivo apresentar, de forma fundamentada, as opções metodológicas que orientaram o presente estudo. Começa-se por fazer referência ao tipo de estudo que foi desenvolvido e às suas características, caracterizando-se posteriormente o sujeito e o seu contexto. De seguida, identificam-se e caracterizam-se os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados. Antes da apresentação e análise dos resultados, é feita a descrição do programa de intervenção “Música para Comunicar”.

Método: âmbito e objectivos

Efectivamente, são muitas as terapias expressivas utilizadas na intervenção com alunos com perturbações do espectro do autismo. No caso específico desta investigação foi escolhida a Música, no sentido de incentivar e desenvolver a Comunicação destes indivíduos. Thaut afirma que, *"children on the autistic spectrum often have a remarkable capability and responsiveness to music as compared to most other areas of their behaviour, as well as in comparison with typical children"*²⁴ (citado em Hourigan & Hourigan, 2009, s.p.).

²⁴ “as crianças no espectro do autismo possuem frequentemente uma capacidade e uma reacção notáveis à música, em comparação com a maioria das outras áreas do respectivo comportamento, bem como em comparação com crianças normais”.

O tema desta investigação surgiu fruto da questão: Qual o impacto da música na promoção da comunicação verbal de uma criança com Autismo? Com o intuito de compreender melhor a relação entre música e comunicação procura-se, também, descobrir a resposta a questões tais como: (a) A música ajuda a comunicação verbal na criança com Autismo? (b) A música promove a comunicação verbal numa criança autista? (c) Qual o contributo da música no desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva da criança com Autismo? (d) De que forma a música contribui para a promoção da comunicação verbal da criança com Autismo?

As questões que se levantam quando se aborda um problema constituem, simultaneamente, um desafio e uma limitação: encorajam ao mesmo tempo que intimidam, pela imensidade do que há por saber. Torna-se, pois, fundamental estabelecer claramente as questões a investigar, de modo a poderem orientar o levantamento dos dados e a contextualizar o trabalho, formando assim um fio condutor eficaz (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Face a tudo o que foi descrito anteriormente, assumiu-se que o programa de intervenção baseado na Música iria contribuir de forma positiva para o aumento das dimensões da Comunicação em indivíduos com Autismo.

Esta investigação não é mais do que uma investigação em Pedagogia que, segundo Sousa (2009) “tem por objectivo promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (p. 29). O estudo realizado pretende melhorar ou desenvolver as competências comunicacionais de uma aluna com Autismo, proporcionando-lhe um desenvolvimento global e harmonioso que lhe possa facultar uma melhor qualidade de vida. Inicialmente recorreremos à observação empírica, por considerarmos que é aquela que melhor se adequa à reflexão. Partindo deste pressuposto, e considerando que a Comunicação é um dos requisitos para o sucesso de qualquer percurso escolar, melhor se compreenderá que o paradigma integrador não pretende mais do que realizar a plena e total inclusão de todos

aqueles que tantas vezes são excluídos por não conseguirem interagir com os restantes actores escolares.

Começamos por definir o método. Este baseia-se “num plano orientador de trabalho” (Pardal & Correia, 1995, p. 10) e é “uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objecto de estudo e concebido como meio de direccionar a investigação para o seu objectivo, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objecto” (Pardal & Correia, 1995, p. 16). Assim, a metodologia adoptada neste estudo, centrou-se no Estudo de Caso. Segundo Sousa (2009), o estudo de caso aponta principalmente para “a compreensão do comportamento de um sujeito” (p. 137) que apresenta uma tipologia específica correspondendo “a um modelo de análise intensiva de uma situação particular” (Pardal & Correia, 1995, p. 23).

Esta investigação vai permitir fazer inferências válidas acerca dos factores que influenciam a sua realização no meio em que a aluna está inserida. Segundo Pardal e Correia (1995), o estudo de caso favorece o saber pormenorizado de uma determinada situação, havendo uma observação detalhada de um indivíduo cujas características permitam captar peculiaridades e detalhes, valendo-se de métodos qualitativos e quantitativos.

Deste modo, a presente investigação assenta num plano misto: qualitativo e quantitativo. A investigação qualitativa e a investigação quantitativa têm alimentado grandes discussões. Têm sido objecto de debates geradores de tensões entre investigadores. No entanto, segundo Bogdan e Biklen (1994), as tensões têm vindo a diminuir. A este respeito, o interesse parece residir em procurar complementaridade no diálogo entre as duas tendências. Espera-se da investigação qualitativa a compreensão e interpretação da realidade de acordo com os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos implicados em contextos reais, participantes nos contextos onde se desenvolveu o estudo. Esta tem como características a fonte de dados ser o ambiente natural e conferir mais interesse à descrição e compreensão em detrimento da sua natureza. A investigação quantitativa privilegia o recurso a instrumentos e a análise estatística, onde o que

Método: âmbito e objectivos

é mais importante é o que aparece com frequência, sendo o número de vezes o critério utilizado. Os dois precisam “de ter por base o rigor e conclusões circunscritas à relevância dos dados” (Pardal & Correia, 1995, p. 19). Segundo os mesmos autores, o qualitativo “apoia a preparação de uma observação quantitativa” e o quantitativo “ameniza eventuais impressões subjectivas” (1995, p. 19).

Esta investigação é um estudo de uma situação específica com o objectivo de melhorar a qualidade da acção nessa realidade. A partir das acções, da sua discussão e compreensão, e posterior alteração, esperam-se modificações. A metodologia a utilizar tem um aspecto de índole prática, integrando-se num programa de intervenção, onde o saber e a mudança se constroem em paralelo. A opção metodológica escolhida baseou-se numa articulação de aspectos qualitativos e quantitativos.

Caracterização do sujeito e do seu contexto

A caracterização efectuada desenvolveu-se através de uma avaliação directa do comportamento do indivíduo ao nível da comunicação, que assenta num paradigma qualitativo. Para tal, recorremos a diversas técnicas, recolhendo informações de variadas formas: observação directa da criança em diferentes ambientes e da interacção estabelecida com ela; análise de registos e de documentos que compõem o seu processo individual, bem como à análise das entrevistas efectuadas à família e aos vários técnicos, registos vídeo-gravados e sua posterior interpretação.

A aluna, que durante o trabalho será denominada de Joana, é a segunda filha de um casal jovem. Aos três meses de idade surgiu a primeira suspeita de que algo poderia não estar bem no seu desenvolvimento. Após o levantamento de várias hipóteses, aos 5 anos de idade foi confirmado o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo associada a défice cognitivo (idade funcional de 1 ano e 9 meses). Em Fevereiro de 2010, com seis anos, esteve matriculada pela primeira vez num grupo de 1º ano, numa área de residência diferente da sua, visto estar a frequentar uma UEEA (Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com PEA). Esta Unidade é uma resposta educativa especializada que tem como objectivos, entre outros: promover a participação dos alunos com PEA nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem; implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado; aplicar e desenvolver metodologias de intervenção que facilitem os processos de aprendizagem; adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico (decreto lei 3/2008 de 7 de Janeiro). Esta Sala desenvolve o modelo TEACCH²⁵ como modelo de ensino estruturado.

²⁵ O TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren*), que em português significa Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados, foi criado no início da década de setenta, na Carolina do Norte, por Eric Schopler. Este modelo baseia-se na organização da estrutura física através de rotinas e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente, tornando-o mais fácil para a criança

Nesta UEEA existem áreas com actividades específicas determinadas pelos materiais existentes. Cada área está delimitada por cadeiras, armários ou estantes e é representada por um símbolo que informa a criança sobre o que aí acontece. Dentro desta Sala podemos observar as seguintes áreas identificadas por símbolos: Reunião, Aprender, Trabalho de Grupo, Gabinete Individual, Brincar, Computador. Para além destas áreas, existem outras fora da Sala, também identificadas por um símbolo, tais como: casa de banho, lavar os dentes, recreio, lanche, almoço, cozinha, cavalos, passear, música, expressão plástica, ginástica, piscina e turma.

O horário é o elemento central de todo o funcionamento, constituindo o suporte visual que indica à criança o local e o tipo de actividades a desenvolver. Dá-lhe a noção de sequência, indicando as actividades que vai realizar ao longo do dia, permite a antecipação e a previsão, diminui problemas de comportamento resultantes da incompreensão da linguagem verbal.

A Joana adaptou-se com alguma facilidade ao novo ambiente escolar, pois não ofereceu qualquer resistência às primeiras interacções, o que facilitou o processo de conhecimento mútuo e a avaliação das suas competências.

Na área social, a Joana tinha uma boa relação tanto com os adultos, como com as crianças. No entanto, dirigia-se com mais frequência aos adultos e interagiu mais facilmente e com mais frequência com eles: de acordo com as nossas observações, em períodos de dez minutos dirigiu-se aos adultos 5 vezes mais do que aos colegas. Procurava-os para satisfação das suas necessidades e desafiava-os para algumas brincadeiras. Aceitava que lhe fizessem mimos e afectos e, por vezes, retribuía com beijos, que dava na face do adulto fazendo barulho, e com acenos de mão. O entusiasmo com que reagia à presença de um adulto que conhece e de quem gosta traduzia-se por sorrisos demorados, olhares

compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Assim, o TEACCH é um modelo de ensino que através de uma “estrutura externa”, que se traduz na organização de espaços, materiais e actividades, permite desenvolver mentalmente “estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança em “estratégias” e, posteriormente, automatizadas de modo a serem utilizadas fora da sala de aula em ambientes menos estruturados, visando desenvolver a independência da criança.

demorados e alegres, contracção dos membros superiores e inferiores, com assinalável agitação motora. Estabelecia contacto ocular com uma pessoa que estivesse próxima, dirigia-se para ela e esperava que esta lhe desse atenção. Por vezes, demonstrava uma certa indiferença para com as outras crianças, criando alguma distância e nem sempre aceitava que se intromettessem nas suas brincadeiras. Tanto em casa como nas saídas à comunidade (supermercado), no recreio como nas salas de aula que frequentava, a aluna seguia os adultos ou os colegas que traziam vestidas roupas coloridas ou com brilhantes. Em relação aos colegas, estes iam ter com ela, mas a Joana optava por não lhes dar muita atenção ou simplesmente por se fixar em algo do seu interesse que lhes pertença.

Nas saídas que fez ao exterior (Piscina, Centro Equestre, Sala de Teatro), manteve uma postura adequada ao contexto e um comportamento calmo, sossegado, demonstrando grande interesse e entusiasmo por tudo o que a rodeava. A Joana participou em diversos contextos: Unidade, Sala da Turma, recreio, cantina, salas das diferentes actividades, interagindo e iniciando processos de socialização com pares e maioritariamente com adultos. A aluna passava cerca de 40% do seu horário semanal na Unidade com cinco colegas, sendo acompanhada por duas docentes de educação especial e por três assistentes operacionais. O restante tempo era ocupado com idas à turma, onde tinha 19 colegas da sua idade, e fazia-se sempre acompanhar por um adulto da Unidade. Aqui desempenhava tarefas iguais às dos seus colegas nas áreas da expressão plástica. Para além da turma, também tinha terapia da fala, fisioterapia, música, expressão plástica, psicomotricidade, piscina, cavalos, sendo sempre apoiada por um docente da área e tendo uma assistente operacional a supervisionar. Na família, as únicas pessoas que estavam com a criança eram a mãe e, por vezes, o irmão, visto que o pai trabalhava fora durante a semana. No entanto, a Joana passava grande parte do tempo sozinha a cantarolar e a manipular e fixar objectos coloridos que produziam som.

Na área linguística, era uma criança com fragilidades ao nível da comunicação não-verbal e principalmente verbal. A linguagem verbal utilizada

era essencialmente idiossincrática, com padrões prosódicos muito próximos do correcto, com predomínio da ecolália (mediata e imediata), normalmente, contextualizada. Conhecia cerca de 10 vocábulos (mamã, papá, mano, água, pão, banana, bolacha, olá, péu [chapéu], toia [história]) e utilizava-os, por vezes, para manifestar necessidades e desejos. Usava intencionalmente essas palavras isoladas quando visualizava o objecto do seu interesse ou quando queria muito algo. Estas eram pronunciadas de forma rígida e silabada. Complementava a oralidade com alguns comportamentos não-verbais, tais como, pedir um brinquedo que está no seu campo de visão, apontando para ele; abanar a cabeça para indicar o “não”; acenar para se despedir, quando se ia embora; rir quando via alguém conhecido; chorar sempre que se magoava ou quando alguém a feria; esticar-se para que lhe pegassem ao colo e para que a abraçassem; pedir para dormir mostrando uma almofada à mãe. Por vezes, para satisfazer as suas necessidades, comunicava através da manipulação do outro. Era competente na comunicação através do movimento global do corpo, quer fosse para colaborar, rejeitar ou resistir a alguma actividade. As dificuldades que manifestava na comunicação verbal contribuíam para o desenvolvimento de alguns comportamentos desadequados, nomeadamente as birras e o choro. O seu nível compreensivo era ligeiramente superior ao expressivo. A Joana compreendia algumas ordens simples e rotineiras, informações simples que lhe eram transmitidas verbalmente, embora tivesse dificuldade na expressão e compreensão de material de complexidade progressiva.

Era uma aluna que demonstrava agrado na interacção com os outros. Compreendia que recorrendo à oralidade conseguia manipular o outro, de modo a obter o que pretendia. Apresentava uma boa capacidade de imitação vocal e de perceber e produzir música. Estes factores poderão contribuir positivamente para a aquisição de palavras.

Mostrava um interesse significativo pelos ritmos e melodias musicais, repetindo quase instantaneamente as canções que ouvia pela primeira vez, trauteando a sua melodia. Exibia sinais evidentes de agrado quando ouvia música,

batia a pulsação da música ao ritmo certo, cantava canções simples, sem palavras, mas com melodia facilmente reconhecida. A sonolência ao final da manhã era uma constante, as birras e os gritinhos aumentavam e só a música a acalmava e era uma motivação positiva que a levava a fechar os olhos e a adormecer. Para além da capacidade de perceber, responder e produzir música, a Joana tinha uma boa capacidade de imitação motora e vocal, o que pensamos que contribuirá positivamente para a aquisição de gestos e/ou palavras.

Na área cognitiva, a aluna conseguia encontrar soluções para problemas simples e práticos, embora mantivesse uma relação de dependência com o adulto. A baixa tolerância à frustração mais uma vez se manifestava, exibindo comportamentos de auto-agressão quando contrariada ou quando tinha de obedecer a regras. Ainda no contacto com o outro, reagia ao som do seu próprio nome e conseguia compreender e cumprir ordens simples. Mostrava interesse por fotografias e livros de imagens, porém tinha dificuldade em emparelhar objectos ou imagens iguais, e em os utilizar para expressar necessidades ou chamar a atenção. Apresentava uma noção corporal e de auto-imagem diminuída, não conseguindo identificar e reconhecer as partes do corpo humano.

Ao nível da coordenação motora, conseguia controlar e manejar peças, organizar e moldar situações simples e práticas, embora necessitasse de ser estimulada e acompanhada nas tarefas que impliquem coordenação de duas acções em simultâneo (como segurar o fio e colocar as peças). No que se refere à motricidade, a Joana apresentava uma preensão relativamente fina e manipulava os objectos com as duas mãos. Fazia encaixes e enfiamentos, pintava com vários tipos de materiais (pincel, lápis, dedos, mãos). A criança colaborava na elaboração de trabalhos que impliquem a destreza manual, nomeadamente, pintura, recorte e moldagem, mas demonstrava pouco interesse, fazendo tudo de forma rápida, enérgica e imperfeita.

A aluna apresentava movimentos estereotipados e uma grande agitação motora, nomeadamente, bater continuamente com os pés e com as mãos numa superfície que produza som. Normalmente apresentava estas estereotipias quando

se encontrava em grande excitação e em situações do seu agrado. Parecia descarregar as suas energias com inclinações do corpo, fazendo círculos balançados em cada um dos movimentos. Por outro lado, quando era contrariada ou sentia desagrado, chorava e fazia “birras”, manifestando-se com uma grande tensão muscular e movimentos bruscos, chegando, por vezes, a ser agressiva com ela própria. Também evidenciava uma constante atracção por movimentos rotativos, cores, luzes e papel (papel higiénico, lenços de papel e toalhetes) que rodava, enrolava na cara, cheirava e voltava a cheirar, amarrotava vezes sem conta, nunca se cansando de o fazer. Tinha muitos movimentos involuntários e estereotipados com todos os segmentos do corpo em simultâneo ou alternadamente. Os movimentos estereotipados que fazia com os pés desencadeavam uma marcha desequilibrante, a velocidade e o tamanho das passadas eram instáveis e durante a marcha tinha tendência para tropeçar mais com o pé esquerdo. Tinha agilidade, mas apresentava algum desequilíbrio enquanto se deslocava. Caminhava aos saltinhos, quase sempre correndo. Quando a observámos, tivemos a sensação de que ia tropeçar e cair a qualquer momento, o que raramente acontecia. Quando parada, arqueava as pernas ou contorcia os membros parecendo uma malabarista.

Quanto à autonomia, conseguia realizar acções simples, como comer com colher e garfo sozinha, arrumar os brinquedos que desarrumava, tirar sapatos e meias, colaborava quando a despiam e a vestiam. Ao nível da higiene, embora fosse capaz de limpar as mãos sozinha, ainda não conseguia ter controlo dos esfíncteres (usa fralda) e tinha dificuldade em conseguir realizar a higiene diária sozinha (como vestir-se e tomar banho). A Joana era capaz de orientar-se no espaço dirigindo-se apressadamente para todas as áreas da sala, especialmente aquelas de que mais gosta: brincar e aprender. Pela sua passagem, ia pegando um e outro objecto e ia movimentando a cabeça para a direita e para a esquerda, emitindo guinchos ou cantarolando.

A Joana permanecia concentrada por um período restrito de tempo, cerca de 5 minutos, com dificuldade manifesta na divisão da atenção. Daí ser difícil

conseguir a sua atenção durante períodos de tempo mais alargados, bem como controlar alguns comportamentos de rejeição às actividades. Quando contrariada ou quando lhe era pedido que fizesse uma determinada actividade de que gostava menos, provocava o interlocutor com guinchos e/ou afastando os objectos. Não aceitava a repreensão e nem cumpria a negação.

Instrumentos e procedimentos

Instrumentos

Foi nossa intenção identificar e caracterizar os diversos instrumentos de recolha de dados que fossem mais adequados aos objectivos de investigação. Na sua escolha, tivemos em consideração o objectivo deste trabalho bem como as características individuais da criança-alvo do nosso estudo. Foram utilizadas quatro fontes de dados: (a) entrevistas, antes e após a intervenção com a aluna; (b) análise documental; (c) observação directa, com registo escrito sempre que pertinente; (d) escala de comunicação.

Numa primeira fase, foram efectuadas **entrevistas semi-estruturadas** à família da aluna e aos técnicos que com ela privam no dia-a-dia. A entrevista é uma técnica de recolha de dados que tem como objectivo “possibilitar uma mais ampla e consistente recolha de dados de opinião”, para permitir “clarificar ideias, reformular e aprofundar questões” (Rodrigues, 2006, p. 56) pertinentes para o presente estudo. Assim, em primeiro lugar, procedemos à construção de um guião essencial para o desenvolvimento da entrevista. Com base na informação recolhida, tentámos operacionalizar indicadores relativos a várias dimensões. A entrevista é apresentada em duas partes com as questões dispostas do seguinte modo: (1) dados pessoais, profissionais e relação com a criança; (2) dados de opinião, subdivididos em três partes: representações sobre o Autismo, comunicação da criança e, finalmente, a relação da criança com os outros.

Um outro instrumento utilizado foi a **análise documental**. Os dados recolhidos através de documentos são úteis ao investigador, permitindo-lhe um conhecimento mais profundo do indivíduo em estudo. Este tipo de análise permite conhecer detalhes de determinadas realidades do contexto em estudo, verificar a veracidade de determinadas constatações e até explorar possíveis contradições. Em suma, esta análise permite ao investigador aceder a um conhecimento mais profundo e detalhado da realidade sobre a qual se debruça, enriquecendo e explicando a informação obtida através da entrevista. Para este estudo de caso foram recolhidos dados nos documentos que constam do processo individual da

aluna, nomeadamente, relatórios médicos, relatórios psicológicos, relatório técnico pedagógico baseado na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), programa educativo individual, relatórios de avaliação elaborados pela fisioterapeuta e pela terapeuta da fala.

Um outro instrumento muito valioso para a elaboração deste trabalho foi a avaliação da aluna por **observação directa** realizada em vários ambientes e com vários intervenientes. Durante este estudo foi privilegiada a observação, pois esta é considerada a “mais antiga das técnicas de recolha de dados” (Pardal & Correia, 1995, p. 49) sendo actual e interessante. Segundo os mesmos autores, tudo o que se passa à nossa volta é motivo da nossa observação. Feita de uma forma sistemática e consistente e com uma delineação prévia pode vir a produzir informação. “A observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação e a um tempo de recolha de dados” (Estrela, 2004, p. 18). Esta recolha de dados pode ser feita através de vários meios que estão ao alcance do observador: caderno de notas, máquina de filmar, grelhas de registo, etc. O observador deve tentar que estes sejam flexíveis para os poder levar a outros pontos a explorar. Javier (1994) refere que observar é seleccionar informação pertinente, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão. Para Bastos (1997) este instrumento é vantajoso, pois a apreensão dos comportamentos a registar é feita no próprio momento em que se reproduzem. Para além desta vantagem, podemos acrescentar que a recolha de informação é feita pelo próprio investigador, sendo a observação recolhida directamente mais objectiva e permitindo a colheita de dados em situações onde são impossíveis outras formas de enunciação. A dimensão qualitativa da observação directa está presente nos comportamentos, na atenção/concentração da aluna, na sua motivação e na resistência à mudança. Neste sentido, foram observadas as rotinas, as respostas aos estímulos, a reacção à mudança, a forma como a criança comunica com os outros, as suas capacidades sociais, os seus interesses e preferências, bem como os tipos de ajuda de que necessita para o seu dia-a-dia. As observações foram efectuadas em diferentes contextos para saber como a

criança age no seu meio, nomeadamente, sala de aula, Unidade, cantina e recreio. A técnica de registo utilizada nestas observações foi a escrita (narrativa). Concluiremos que, como afirma Estrela (2004), “não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos a realidade em que pretendemos intervir” (p. 21).

De acordo com os objectivos propostos, vão sendo preenchidas **grelhas** para analisar quantitativamente os produtos. Como não existia um instrumento que nos desse todos os elementos necessários à avaliação, procedemos à adaptação de grelhas do Projecto de Estudo de Vocabulário Makaton de DSOIP/COOMP, de forma a quantificarmos a evolução da aluna ao longo da intervenção com o programa supracitado, quer em relação ao número de vocábulos que a aluna ia adquirindo quer ao nível da compreensão, utilização e ajuda necessária para exprimir esses mesmos vocábulos:

→ Grelha 1 – Avaliação de Vocabulário Mensal (para preencher mensalmente)

→ Grelha 2 – Avaliação Global (para preencher no final da intervenção).

Para além da observação, da análise documental e das entrevistas, o diagnóstico inicial foi feito através da utilização de um instrumento de observação/avaliação: **Escala de Comunicação Pré-Verbal** (ECPV, Kiernan & Reid). Esta Escala é um importante instrumento de avaliação, pois permite a identificação das competências comunicativas adquiridas, emergentes e não adquiridas. Facilita o planeamento da intervenção ao fornecer informações relativas aos comportamentos pré-comunicativos, de comunicação informal e formal. Para além disso, faz a distinção entre comunicação e linguagem, permitindo identificar comportamentos comunicativos e não apenas as competências linguísticas dos indivíduos.

A ECPV pode ser preenchida conjuntamente pelas pessoas que interagem e conhecem bem a criança, permitindo a avaliação dos comportamentos comunicativos em diferentes contextos e com diferentes interlocutores. É particularmente útil, uma vez que fornece uma base concreta para traçar o perfil comunicativo do indivíduo e possibilita a tomada de consciência dos

comportamentos que podem ser significativos. A ECPV foi concluída em Outubro de 1979 e primeiramente utilizada por investigadores da Unidade de Investigação Thomas Coram com crianças que não falavam e que estavam indicadas para iniciarem programas de gestos e símbolos.

Entre 1980 e 1983 o Departamento de Saúde e Segurança Social financiou um projecto, no decorrer do qual desenvolveram mais profundamente a ECPV e completaram vários estudos envolvendo a sua utilização. A fidedignidade inter-avaliadores foi explorada num estudo com 48 alunos (Kiernan & Reid, 1987), que revelou um elevado grau de fidedignidade da maioria dos itens. Em 1985 foi efectuado um estudo restrito à validade em que foram estudados oitenta itens significativos na comunicação que tinham apresentado índices de fidedignidade inter-avaliadores mais elevados. As relações entre as cotações da ECPV e as medidas de desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento cognitivo global foram exploradas numa série de estudos (Kiernan & Reid, 1987) e foi evidenciado que o comportamento avaliado pela ECPV não pode ser previsto por outras medidas. Por outras palavras, há necessidade de que a ECPV, enquanto processo de avaliação de capacidades comunicativas, seja independente da avaliação do desenvolvimento cognitivo. Contudo, há relações significativas com outros instrumentos de avaliação, que podem ser usados para construir um programa coordenado que abarque a comunicação e o desenvolvimento cognitivo.

Procedimentos

Os procedimentos de recolha de dados foram iniciados após a realização dos processos éticos pertinentes. Durante a investigação houve uma atitude contínua de fases de planificação, acção, observação, reflexão, ponderando sempre o feedback entre elas. Foi muito importante o envolvimento de todos e não apenas do investigador (outros técnicos envolvidos: Terapeuta da Fala, Fisioterapeuta, docente de Educação Especial, Docente titular de turma, assistentes operacionais, família...) assumindo a forma de uma investigação/intervenção participativa. De forma a nortear o presente trabalho, a

recolha de dados efectuou-se em quatro momentos distintos e ao mesmo tempo essenciais:

1º momento - teve lugar em Janeiro e Fevereiro de 2010 com a observação directa, a aplicação da Escala Pré-verbal, a análise documental e as entrevistas antes da intervenção;

2º momento - intervenção com a aplicação do programa “Música para Comunicar” e preenchimento de grelhas de registo semanais/mensais, entre Março e Junho de 2010;

3º momento - entrevistas após a aplicação do programa (final de Junho de 2010);

4º momento - follow-up (Novembro 2010).

Em relação ao 1º momento, que teve como objectivo avaliar a aluna em vários contextos e em várias dimensões, foi realizada a observação directa ao longo de alguns dias, em ambientes diversos e durante diferentes actividades: os contextos em que a criança está motivada, relaxada e concentrada, logo mais interactiva, e os contextos opostos, em que ocorrem comportamentos mais desafiadores. Igualmente foi efectuada a análise de documentos existentes no processo individual da aluna, nomeadamente, relatórios médicos/psicológicos, relatório técnico pedagógico e relatório circunstanciado, programa educativo individual. Nesta fase, foi ainda aplicada a Escala Pré-verbal e analisados os seus resultados.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas a seis pessoas, família e técnicos que trabalham com a criança: mãe da aluna, fisioterapeuta, terapeuta da fala, professora titular de turma, professora de educação especial e assistente operacional. As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora e foram gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise. As entrevistas são uma técnica bastante eficiente na obtenção de dados acerca de um indivíduo e com elevada autenticidade e profundidade. Com a ajuda destes diferentes profissionais e técnicos que trabalham directamente com a criança, dos resultados da observação directa, da análise documental e da Escala pré-verbal, foi efectuada a

recolha de dados necessários para a avaliação da aluna e posterior construção do programa de intervenção.

Na segunda fase, foi feita a intervenção com a aluna, utilizando o Programa “Música para Comunicar”, que será descrito no próximo ponto. Esta intervenção foi monitorizada através de procedimentos de observação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados.

Ao longo de quatro meses, os dados foram sendo registados em grelhas mensais previamente elaboradas para o efeito, que permitiam ter uma ideia da eficácia da intervenção realizada. Nestas grelhas foram assinalados vários itens: palavras seleccionadas, compreende a palavra, tenta articular a palavra, imita o modelo, necessita de ajuda (pista silábica), necessita de ajuda (pista fonémica), articula a palavra correctamente, palavra parcialmente correcta, diz a palavra espontaneamente, diz a palavra por pista contextual, utiliza a palavra no contexto, utiliza a palavra fora do contexto. Para além das grelhas mensais, e com o objectivo de obter índices numéricos que correspondessem a objectos de medição, os resultados quantitativos foram registados numa grelha que continha os mesmos itens, mas do total dos meses.

Sempre que pertinente, no final de cada sessão, era efectuado o registo por escrito das informações consideradas relevantes.

No último momento, na segunda quinzena de Junho, foram efectuadas entrevistas aos mesmos elementos após a intervenção efectuada com a aluna, e estas tiveram procedimentos semelhantes aos anteriores.

O follow-up realizou-se em Novembro de 2010, ou seja, quatro meses após o término do programa, através de entrevistas realizadas aos mesmos elementos da fase inicial, bem como a elementos totalmente novos, como foi o caso da terapeuta da fala e da professora titular de turma.

Programa de Intervenção

No desenvolvimento de uma criança com perturbações do espectro do autismo (PEA) é importante uma intervenção de qualidade. A intervenção junto da aluna foi feita utilizando o programa “Música para Comunicar”, que foi construído tendo em conta os resultados obtidos na escala de comunicação pré-verbal, bem como o relatório de avaliação elaborado após os vários registos efectuados: salientamos o facto da aluna ter desenvolvido vários comportamentos pré-comunicativos, tais como a manifestação de necessidades e preferências, interacção social sem comunicação, desenvolvimento de sons e o controlo da musculatura da fala. Mostra sinais evidentes de agrado quando ouve música; bate o compasso da música ao ritmo certo, canta canções simples, sem palavras, mas com melodia facilmente reconhecida. Para além da capacidade de perceber, responder e produzir música, a Joana tem uma boa capacidade de imitação motora e vocal, o que contribuirá positivamente para a aquisição de gestos e/ou palavras. Mostra interesse por fotografias e livros de imagens. As informações recolhidas permitem concluir que a Joana já adquiriu muitas competências pré-verbais e se encontra apta a aprender comportamentos verbais.

Pretende-se que esta criança desenvolva progressivamente uma comunicação verbal, através de formas comunicativas facilmente compreendidas pelo outro, que lhe possibilitem abrir e fechar cada vez mais ciclos de comunicação com os seus interlocutores. Tudo isto com o objectivo máximo de alcançar uma maior autonomia, funcionalidade e independência.

Este programa de intervenção tem como características gerais levar a criança a identificar e a verbalizar o maior número possível de vocábulos que a levem a comunicar com os que a rodeiam, facultando-lhe uma maior autonomia. Pretende-se que a criança venha a utilizar formas comunicativas simbólicas: a palavra, percebendo a utilidade da linguagem. Os objectivos seleccionados são a base e o fundamento de futuras aquisições necessárias para a comunicação verbal e que poderão ajudar de um modo claro e determinante o desenvolvimento de

outras capacidades. O programa contém objectivos concretos, realistas, exequíveis e funcionais e nele objectivam-se os resultados, avaliando os progressos da aluna em períodos curtos. Nele estão também implicados os técnicos envolvidos, pois para que um programa de intervenção seja efectivo “é necessário que nele estejam implicados todos os intervenientes no processo, a família e os vários profissionais” (Telmo & Ajudaautismo, 2006, p. 42).

Tendo em conta esta aluna em particular, o método, as estratégias de ensino e os conteúdos a ensinar foram adequados às suas características específicas, necessidades, interesses e respeitando a sua diversidade e as suas particularidades, visto que “a intervenção deve ser flexível e atender à individualidade da pessoa” (Telmo & Ajudaautismo, 2006, p. 37). As coisas que uma criança aprende naturalmente só a observar e a imitar os outros, têm na maior parte das vezes que ser ensinadas pouco a pouco às crianças com Autismo. Assim, a Joana teve de ser ensinada para obter grande parte das aquisições que a maioria das crianças aprendem sozinhas, como é o caso de falar. Durante todo o período de mediação, houve a necessidade de aplicar uma metodologia específica, mais sistematizada, com objectivos parcelares, passos intermédios mais pequenos, utilização de uma variedade de materiais adaptados às suas necessidades e capacidades, utilização de uma linguagem simples, clara e concreta, colocando mais ênfase nos aspectos motivadores e de interesse, bem como o recurso à repetição e generalização. Esta aluna demonstra como pontos fortes a música, e foi essa a base de toda a intervenção.

Programa “Música para Comunicar”

Como diz Telmo e Ajudaautismo (2006) “a arte é um meio privilegiado de comunicação” (p. 30). Os mesmos autores afirmam que as pessoas com Autismo demonstram dificuldade na comunicação; as várias actividades artísticas podem permitir o desejo de comunicar, fornecendo um possível meio de comunicação.

O programa construído para esta intervenção teve como principal objectivo proporcionar um meio de comunicação e promover o desenvolvimento

da comunicação verbal numa criança com PEA, fornecendo-lhe instrumentos convencionais de comunicação, alargando as suas intenções comunicativas. A música fez parte integrante do programa, pois propícia experiências de aprendizagem positivas. Foi nossa intenção ajudar a aluna no alargamento do vocabulário, desenvolvendo as suas potencialidades de comunicação, bem como generalizar as suas aprendizagens para os diferentes contextos onde a criança interage, assegurando a eficácia comunicativa dela com os seus interlocutores. Como objectivos específicos pretendeu-se que a aluna reagisse à música vocalizando, empregasse palavras com significado para nomear objectos e pessoas, vocalizasse em resposta a outra pessoa que fala, usasse palavras para as rotinas diárias, satisfazendo as suas necessidades primárias (ex: alimentação, higiene, dor) e palavras que expressem acções (ex: brincar, trabalhar, pintar).

O programa “Música para Comunicar” visou desenvolver um repertório de palavras e mensagens eficazes que permitiriam à criança comunicar as suas necessidades prementes e as suas preferências. Investindo no aumento de um leque vocabular, pretende-se a promoção da comunicação verbal da criança para melhorar a proporção de intervenções espontâneas, promovendo a sua autonomia. Passamos a enumerar os princípios subjacentes a este programa. Em primeiro lugar, o programa constava de um vocabulário básico reduzido (125 conceitos que correspondem a nomes, verbos, adjetivos), muito funcional e pertencente ao dia-a-dia da aluna, que era ensinado de forma progressiva: primeiro os conceitos mais básicos e depois os mais complexos. A escolha das palavras a trabalhar teve como base a adequação aos interesses da criança (familiares, colegas, alimentação, animais) para garantir a motivação da Joana e facilitar a compreensão e utilização do significado (Telmo e Ajudaautismo, 2006). À medida que se ia introduzindo cada novo vocábulo, o objectivo foi ampliar o uso funcional em diversos contextos (dentro da UEEA, fora da sala, em casa e na comunidade). Com os primeiros vocábulos já se conseguiam criar pequenas expressões e frases simples. O vocabulário estava organizado por prioridades comunicativas e gostos individuais e era personalizado para atender às

necessidades da criança. Todos os vocábulos iam sendo introduzidos por uma pequena canção conhecida ou criada para cada situação que enfoque a palavra ou palavras que se queriam ensinar e ilustradas por fotografias, imagens ou objectos reais. As letras das canções baseavam-se em estruturas muito simples e claras, com frases curtas (3 a 4 palavras no máximo), contendo uma linha uniforme e repetitiva, sem variações bruscas de tom. Quando se pretendia realçar uma palavra era necessário retardar a música e acentuá-las.

Este programa teve em linha de conta que o ensino do vocabulário deve favorecer a espontaneidade e a generalização das aprendizagens.

Quanto às estratégias de intervenção utilizadas podemos referir:

- Partir dos interesses individuais da criança;
- Criar situações facilitadoras da utilização funcional da comunicação em diferentes contextos;
- Criação de rotinas interactivas/sequência de actividades;
- Utilização da música (canções com palavras simples e repetitivas);
- Utilização de suportes visuais à oralidade (objectos, fotos, imagens);
- Ênfase na entoação, no ritmo e na melodia;
- Ênfase na expressão facial e na mímica corporal;
- Encorajar a comunicação com a aluna;
- Dar resposta a todas as tentativas de comunicação espontânea.

As sessões de trabalho decorreram durante 4 meses (Março, Abril, Maio e Junho de 2010), com uma frequência de 3 sessões semanais, 20/30 minutos cada. Nas sessões participaram a aluna e a docente num ambiente estruturado de uma UEEA: a área do Aprender, que é um espaço reservado ao ensino individualizado, onde se desenvolvem novas competências com o aluno. É um local que está limpo de qualquer tipo de estímulo ou de distractores. As interacções realizadas nas sessões aconteceram através da música, da voz, dos sons, de imagens, de objectos, de fotografias, pois “deverão ser associadas de forma sistemática às necessidades, actividades e objectos preferidos da criança, imagens/fotos que os

designem” (Telmo & Ajudaautismo, 2006, p. 27). Primeiramente, foi necessário estimular a criança para que esta estivesse motivada e realizasse a tarefa até ao fim. Posteriormente, foi necessário trabalhar a atenção/concentração sempre com a ajuda da música e de um ambiente calmo. Daí ter sido escolhida a área do Aprender onde foram sendo utilizadas diversas estratégias, recorrendo sempre a pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, vários tipos de reforços e actividades que fossem do interesse da aluna.

Em relação à organização das sessões de trabalho, as actividades educativas eram estruturadas a partir de uma canção. As canções têm a particularidade de poderem ser adaptadas a todos os níveis de funcionamento, serem uma fonte de segurança emocional e estabilidade e serem uma via para a comunicação verbal (Padilha, 2008). Assim, havia sempre uma canção conhecida ou elaborada para o efeito e/ou uma pequena história musicada, sempre acompanhada de fotografias, objectos e imagens. A modalidade auditiva era apoiada pela visual: ao mesmo tempo que se cantava/falava com a criança utilizavam-se imagens referentes ao que era dito. A criança ia sendo estimulada através destes dois meios para codificar informações de modo a poder memorizar. A sessão de trabalho era organizada previamente, mas com uma margem de improvisação marcada por alguma iniciativa da criança. A estrutura da sessão servia para criar um modelo educativo em que as actividades produzidas e os materiais utilizados intencionalmente pudessem facilitar o ensino.

A estrutura geral de uma sessão obedeceu a determinados passos:

- 1) Dar o cartão à criança com o seu nome e dizer: “Vamos ao horário.”
- 2) Ajudar a criança a ir até ao horário e retirar o símbolo “Aprender”, dizendo “Vamos trabalhar com a Isabel”
- 3) Dirigir a criança para a área do aprender, depositar o cartão no local próprio e ajudá-la a sentar-se na sua cadeira frente ao professor
- 4) Cumprimentar com uma canção “Bom dia Joana.”
- 5) Captar e manter um bom contacto visual com a aluna
- 6) Introduzir a canção com suporte visual

- 7) Escutar/Aguardar que a aluna reproduza
- 8) Repetir uma ou duas vezes clara e lentamente
- 9) Mostrar o suporte visual e dizer: “É o/a.....”
- 10) Perguntar perante o suporte: “Quem é?” ou “O que é?”
- 11) Entoar novamente a canção
- 12) Aguardar e instigar a repetição
- 13) Relembrar vocábulos aprendidos em sessões anteriores
- 14) Guardar o material, levantar, arrumar a cadeira e despedir.

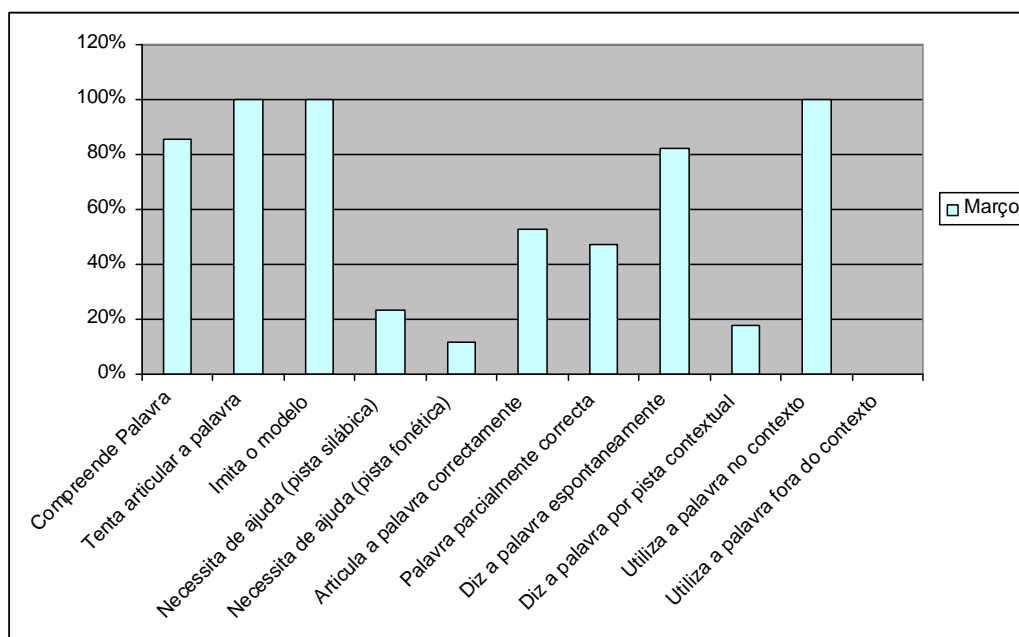
Cada actividade tinha uma duração limite de 10/15min e eram realizadas em média duas/três acções por cada sessão. Qualquer actividade tinha o seu material apropriado, onde eram introduzidos 1 ou 2 vocábulos novos, havendo alguns elementos comuns já conhecidos para garantir um bom nível de repetição funcional, para obter algum grau de sucesso e evitar a frustração. Era sempre utilizado um tom, ritmo e volume exagerado para se captar a atenção da criança.

Apresentação, análise e interpretação dos dados/resultados

Na sequência do tratamento dos dados recolhidos através do preenchimento das grelhas mensais apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos após a intervenção com a aluna. De referir que todas as palavras seleccionadas têm significado para a criança, tendo-lhe sido fornecida informação muito concreta e visual (objectos, fotografias e imagens) para comunicar.

Durante o primeiro mês da aplicação do Programa “Música para Comunicar”, foram introduzidas trinta e quatro palavras.

Gráfico nº 1: Palavras trabalhadas no mês de Março.



Da totalidade de vocábulos introduzidos, verificámos que a criança tenta articular e imita o modelo a 100%. Ao modelar cada uma das palavras utilizando a música, esperava-se que a criança fosse capaz de imitar no nível de desenvolvimento de linguagem em que se encontra, pois era apresentado aquilo

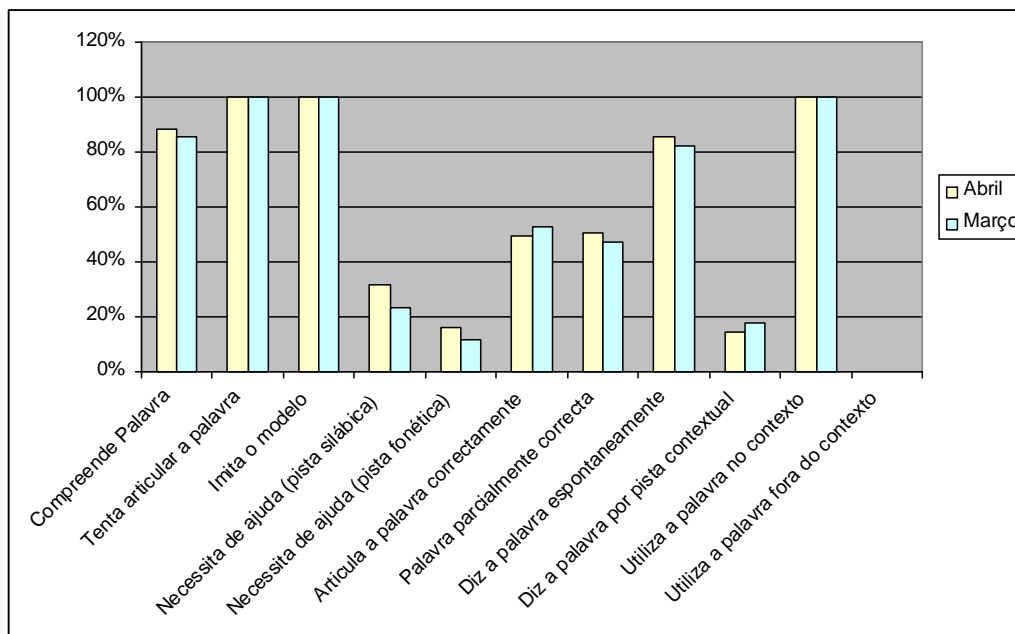
que a criança deveria dizer. Neste caso, privilegiou-se a modelagem da linguagem adequada em vez de corrigir directamente os erros, pois modelar mantém uma postura afirmativa enquanto a correcção parece indicar que se foca a atenção apenas nos erros de comunicação e não na intenção subjacente. Estes dois itens “imitar o modelo” e “tentar articular” foram de extrema importância para o desenrolar da intervenção, visto que a aluna se mostrou sempre desperta e interessada em colaborar quando ouvia música.

A introdução de vocábulos teve como objectivo reduzir a complexidade da linguagem e maximizar a compreensão: das 34 palavras, a aluna compreendeu 29, dizendo 28 espontaneamente e 6 por pista contextual do tipo: quando a aluna chegava de manhã à escola era-lhe dito: “De manhã, dizemos...” Ao que a aluna prontamente dizia: “Bom dia...”. Ainda tem necessidade de ajuda a nível da pista silábica (8) e da pista fonética (4). No entanto é de referir que utiliza 100% das palavras trabalhadas durante este mês no contexto correcto.

No mês de Abril, e apesar de ter havido a interrupção lectiva da Páscoa, foram trabalhados 36 vocábulos. Este número elevado deve-se ao facto da aluna estar cada vez mais desperta para a comunicação. A música ajudou/despertou para o aumento de palavras e a sua necessidade para comunicar.

Podemos verificar que a aluna continua a modelar e a tentar articular todas as palavras trabalhadas, verificando-se a mesma adesão analisada no mês de Março.

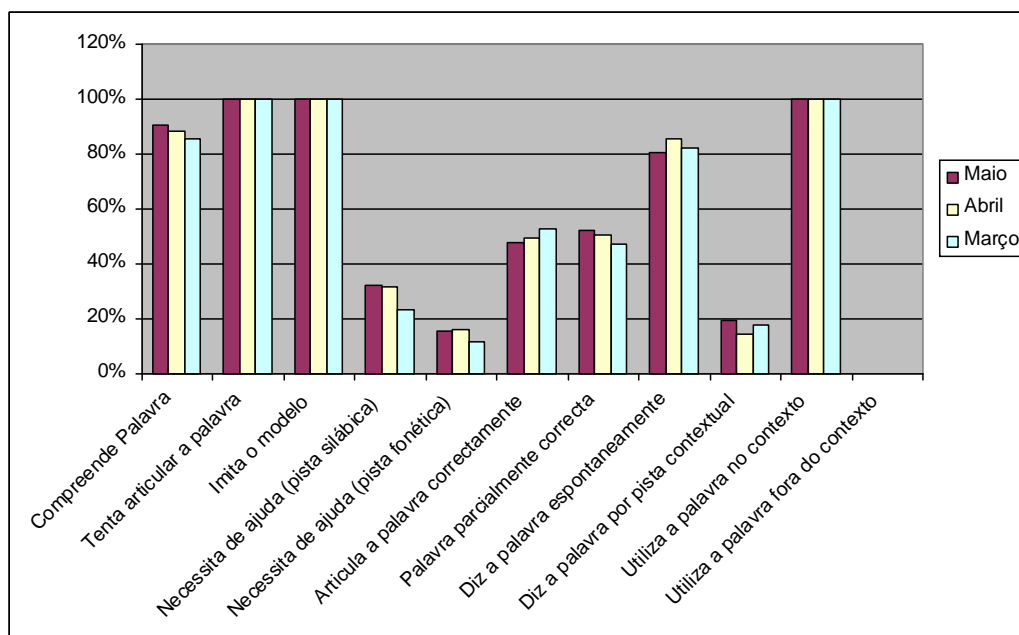
Gráfico nº 2: Palavras trabalhadas nos meses de Março e Abril.



Analizando o gráfico, podemos concluir que as percentagens em todos os itens são uma constante nestes dois meses, continuando a verificar-se o entusiasmo e a alegria perceptíveis da aluna em realizar as actividades.

No terceiro mês de intervenção, todas as palavras anteriormente trabalhadas continuavam a fazer parte do leque de possibilidades comunicativas da criança, pois uma vez aprendida, a fala é, normalmente, a forma mais fácil de comunicar. Durante o mês de Maio foram introduzidos 40 vocábulos, visto que continuou a existir um crescente entusiasmo por parte da aluna. Esta permanecia mais tempo em cada sessão, o que permitiu a introdução de um maior número de palavras.

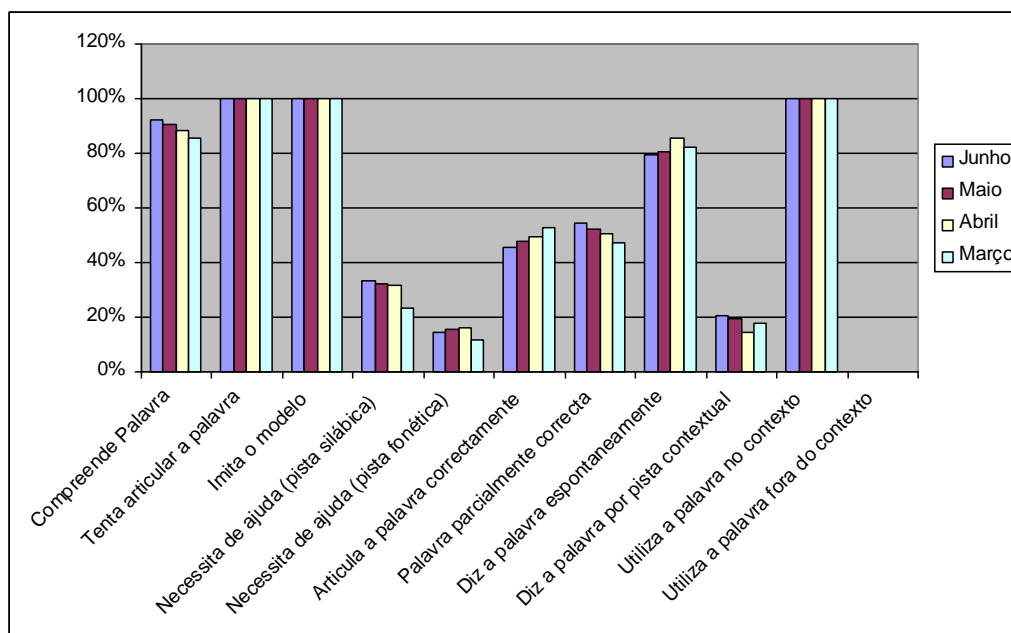
Gráfico nº 3: Palavras trabalhadas nos meses de Março, Abril e Maio.



Os itens “tenta articular a palavra”, “imita o modelo” e “utiliza a palavra no contexto” continuam a obter níveis de 100%. Em relação ao item “compreende a palavra” verifica-se um aumento percentual em relação aos meses anteriores (91%). Este aumento também se verifica no item “palavra parcialmente correcta” (52%). As ajudas/pistas facultadas à criança (pista silábica, fonética e contextual) obtiveram valores baixos: 32%, 16% e 19%, respectivamente.

Em Junho, último mês de aplicação do Programa, as sessões decorreram como estava previsto, unicamente durante duas semanas, devido ao término do ano lectivo. Mesmo assim, o número de palavras trabalhadas foi de 16.

Gráfico nº 4: Palavras trabalhadas nos meses de Março, Abril, Maio e Junho.



Analizando o gráfico que corresponde às percentagens mês a mês de cada um dos itens seleccionados, e apesar de pequenas diferenças pontuais, a estrutura da variabilidade entre as colunas manteve-se sensivelmente idêntica para cada mês, havendo um claro paralelismo com as tendências de variação globalmente constatadas para todos os itens. Com efeito, feita a comparação com todos os meses, verificamos que houve uma constante evolução de Março a Junho no item “compreende a palavra”, onde as percentagens obtidas foram de 85%, 88%, 91% e 92% para cada mês respectivamente. Este resultado é muito positivo, uma vez que a criança não só compreendeu cada vez mais palavras, como as utiliza em contextos adequados (100%).

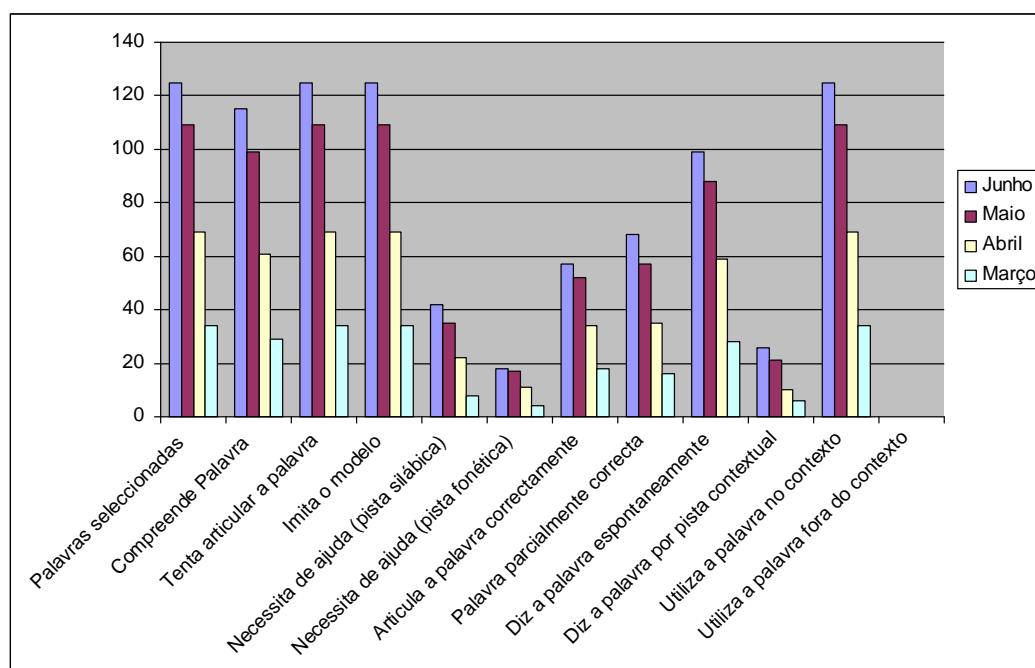
Em relação aos itens: “necessita de ajuda (pista silábica)” e “palavra parcialmente correcta” também foram aumentando ligeiramente, mas isto deve-se ao acréscimo da dificuldade das palavras que foram sendo trabalhadas, daí a

aluna necessitar de mais apoios para as verbalizar, não deixando, contudo, de as utilizar em contextos apropriados.

Como seria de esperar, havendo um aumento da percentagem no item “palavra parcialmente correcta” desde o início da intervenção, verifica-se uma tendência contrária em relação ao item “articula a palavra correctamente” pelo mesmo motivo atrás referido (aumento da dificuldade...).

Os valores registados nos itens: “necessita de ajuda fonética” e “diz a palavra por pista contextual” são inferiores a 20% em qualquer um dos meses, denotando-se uma grande melhoria na verbalização dos vocábulos trabalhados.

Gráfico nº 5: Total das palavras trabalhadas nos quatro meses de intervenção.



Analisando, por fim, a totalidade das palavras seleccionadas bem como os diferentes itens seleccionados, verificamos níveis de 125 palavras em três itens e uma tendência muito positiva na maioria dos valores apresentados. Não se

registaram valores no item “utiliza a palavra fora do contexto”, o que nos parece muito objectivo, pois revela progressos em termos de comunicação da aluna, isto porque “o contexto em que a palavra é usada também é uma indicação de que a criança compreendeu seu significado e, conseqüentemente, faz parte da nossa compreensão do significado” (Farrell, 2008, p. 50). Ainda relativamente à compreensão, o facto de a análise dos dados remeter para as 125 palavras é um aspecto de extrema importância para o nosso estudo: a aluna não só aprendeu um grande número de vocábulos como também os aplica correctamente para comunicar com os outros, expressando as suas vontades, desejos e necessidades. A linguagem desta criança foi sendo valorizada, atribuindo-se aos significados e sentidos aspectos da comunicação verbal.

Os resultados do nosso trabalho demonstraram alterações positivas na generalidade dos itens avaliados. Neste sentido, o programa permitiu aumentar os níveis de comunicação verbal na aluna com PEA do presente estudo.

Na globalidade, poderemos concluir que o programa cumpriu os objectivos estipulados, comprovando as hipóteses determinadas neste trabalho, pois a criança registou progressos observáveis e quantificáveis na comunicação e na interacção com os outros, aumentando os níveis de qualidade de vida desta aluna com PEA.

Analisando as entrevistas feitas aos técnicos e à família após a intervenção com o programa baseado na música, pudemos verificar que as respostas à pergunta “O que para si mudou na aluna após a intervenção feita com o programa baseado na música?” foram unânimes, pois todos referiram que o programa baseado na música tornou a criança mais cooperante e facilitou a aquisição de competências comunicativas. Em relação “às alterações mais significativas observadas na criança”, as respostas dividiram-se entre: atenção, concentração, mais calma, “a criança mantém-se em actividade durante períodos de tempo maiores” (Terapeuta da Fala, 21 de Junho, 2010) e novamente todos referiram

que “as alterações mais significativas foram verificadas ao nível da interacção e da compreensão e expressão semântica” (Terapeuta da Fala, 21 de Junho, 2010), “é capaz de produzir e compreender um maior número de palavras e revela maior facilidade na interacção com os interlocutores, nomeadamente na utilização do pedido e na reacção à negação” (Docente de Educação Especial, 22 de Junho, 2010), “melhores competências comunicativas que diminuíram os comportamentos desafiantes” (Docente da Turma, 23 de Junho, 2010), “a criança conseguiu expressar as suas intenções” (Assistente Operacional, 23 de Junho, 2010).

Em relação à questão que remetia para a colaboração entre os elementos que trabalham com a criança, os entrevistados referiram que esta foi mantida, na medida em que houve a preocupação de trabalhar os mesmos conteúdos, nos diferentes contextos, sendo que esta colaboração é seguramente imprescindível para que a criança possa usar as competências comunicativas em vários ambientes, obtendo, assim, um maior envolvimento na sociedade e experimente um melhor desenvolvimento intelectual e progresso educacional.

Todos os entrevistados sentiram a necessidade de articular para levar a uma rápida evolução da aluna, discutindo e planificando métodos de intervenção baseados na música.

Quando, por último, foi pedido para fazerem uma avaliação da evolução da criança, todos foram constantes em mencionar que os progressos obtidos ao longo do ano lectivo foram notórios, ressaltando, sem dúvida, o aumento das capacidades comunicativas utilizando as palavras. Foi referido que a aluna “comunicando tinha poder sobre o ambiente que a rodeava” (Docente de Educação Especial, 22 de Junho, 2010) e isso foi notório com o aumento de “diálogos” entre aluna e familiares. Alguns chegaram mesmo a referir que “a intervenção a utilizar deverá continuar a seguir os pressupostos do programa baseado na música” (Terapeuta da Fala, 21 de Junho, 2010).

O follow-up efectuou-se quatro meses após o término da intervenção com o programa “Música para Comunicar”, através de entrevistas realizadas aos mesmos elementos da fase inicial, bem como a elementos totalmente novos, como foi o caso da terapeuta da fala e da professora titular de turma.

Analisando as entrevistas, em relação à questão “Neste momento, como avalia a criança em termos de comunicação verbal?” todos responderam que é notório o seu grau de envolvimento com o que a rodeia, comunicando verbalmente as suas necessidades, desejos, negações ou sentimentos. A mãe da aluna está deveras contente pela evolução da Joana, chegando mesmo a referir que “agora tenho mais um elemento em casa” (Mãe da Joana, 25 de Novembro, 2010). “Todos fomos crianças, todos conhecemos crianças e todos nos deslumbramos com as primeiras realizações linguísticas das crianças que nos estão próximas.” (Sim-Sim, 1998, p. 9) É assim que eu interpreto as palavras e emoções desta mãe.

A terapeuta da fala que acompanha durante este ano lectivo a aluna, e que está pela primeira vez com ela, referiu que, após a avaliação que realizou nos aspectos relativos à comunicação e linguagem de forma formal e informal, através da realização de diferentes actividades e da sua observação em contextos diversos, observaram-se progressos ao nível da comunicação oral, por uma melhor compreensão da vocalização e da fala e pelo uso mais frequente de sons como forma comunicativa. Todos referem que o perfil comunicativo da Joana aponta para uma interacção positiva.

Quando questionadas sobre “como é que a criança se expressa/comunica com os outros”, mencionaram que a fala é o meio primordial de comunicação, sendo complementada através da expressão facial, da expressão corporal e do gesto natural de apontar. Nos momentos de conversação, ainda que de forma orientada, é capaz de responder a algumas das questões que lhe são colocadas, respeitando as regras de tomada de vez. A aluna recorre à comunicação especialmente com a função instrumental (satisfazer as suas necessidades) e de forma menos frequente com a função informativa (dar informações).

O número de palavras utilizadas pela criança continuou a aumentar significativamente. Nesta altura, a aluna está bastante mais expressiva, já tem opinião acerca do que a rodeia, como por exemplo: a aluna ao ver um colega com um chapéu novo disse espontaneamente “Uau, que giro!”. Igualmente manifesta as suas preferências, sentimentos e bem/mal estar: “Joana tem sono”, “História” (quando se refere a ouvir uma história),

Ainda em relação às capacidades expressivas, foi referido que a produção oral da aluna se caracteriza pela ocorrência de palavras-alvo como forma de expressão, havendo um discurso do tipo holofrásico. Em tarefas de nomeação de objectos, observa-se por vezes a perseveração da palavra inicial. Nos momentos lúdicos, a aluna utiliza expressões de forma contextualizada, como “Humm” e “Está bom!”, durante a realização do jogo simbólico. Também recorre à comunicação expressiva para se defender, por exemplo, quando um colega a perturba diz: “Pára” ou se o irmão a aborrece “Pára mano, deixa, deixa”. De realçar que também demonstra maior persistência nas interações quando não é percebida, repetindo as produções com melhor qualidade.

De facto, é de realçar que quando a música foi diminuindo gradualmente, a criança foi capaz de verbalizar palavras e frases curtas em resposta às perguntas: “Onde vai a Joana?” - “Horário”; “O que tem a Joana?” – “Dói, dói mão/pé”. Sempre que necessário, a música é cantada para lembrar alguma palavra ou para introduzir um vocábulo novo.

Fazendo uma avaliação global, podemos afirmar que, apesar de se ter tratado de um programa curto, este teve um impacto muito positivo no desenvolvimento das capacidades comunicativas da aluna em questão. A curta duração das sessões foi compensada pela sistematização das mesmas pelos vários técnicos envolvidos: docentes, terapeutas, assistentes operacionais, família e colegas. Durante a intervenção, verificou-se sempre um grande trabalho de equipa, que foi pautado pela coerência, para que as iniciativas comunicativas da criança pudessem ter sucesso. A docente investigadora teve a preocupação de

ensinar a todos os envolvidos as músicas trabalhadas e o fim a que se destinavam. Assim, qualquer um estava habilitado a poder ajudar a criança a lembrar-se de alguma palavra alertando a criança com a música, como por exemplo, a assistente operacional levava a criança ao WC entoando a canção “Mimi xixi”, ou para o lanche cantando “Coma pão, faz bem ao coração”.

O programa “Música para Comunicar” visou adaptar a intervenção às necessidades específicas da criança em estudo. Uma mais valia foi o facto dos técnicos envolvidos estarem atentos e predisponíveis para participar activamente. Daí, os resultados obtidos também terem sido fruto do envolvimento dos técnicos e da família da aluna que utilizaram estratégias idênticas numa linha comum de comportamentos e abordagens, unindo-se, assim, esforços para conseguir estabelecer formas de acção comuns. Tudo isto traduziu-se em benefícios directos para a criança em estudo, como está espelhado na análise de resultados, pois o programa deve ser consistente e intensivo, com famílias e profissionais partilhando a responsabilidade na manutenção das técnicas e estratégias (Goldstein, 2002; Guralnick, 2005; Quill, 2000).

A intervenção através do Programa “Música para Comunicar” mostrou-se facilitadora e promotora de competências comunicativas verbais da criança com PEA em estudo, confirmando o que refere Staum (2002) ao afirmar que a música “*is particularly effective in the development and remediation of speech*”²⁶ (para. 4) e Grob, Linden e Ostermann (2010) ao referirem que “*music therapy may have a measurable effect on the speech development of children*”²⁷ (p. 1).

²⁶ “é particularmente eficaz no desenvolvimento e na correcção da fala”

²⁷ “a terapia musical pode ter um efeito mensurável no desenvolvimento do discurso das crianças”.

Conclusões

O desenvolvimento da linguagem é influenciado pelas experiências comunicativas a que a criança é exposta. Cada criança deve ser analisada individualmente, para que o seu programa de intervenção também seja feito de maneira individual. Não é porque as crianças têm o mesmo diagnóstico que apresentam as mesmas dificuldades. Todos são diferentes e as suas rotinas e actividades devem ser estudadas de acordo com a necessidade específica de cada um. Wing (1980) refere que *“an autistic children can be helped only if a serious attempt is made to see the world from his point of view, so that the adaptive function of much of his peculiar behaviour can be understood in the context of his handicaps”*²⁸ (citado in Janzen, 1996, p. 18).

Considerando que o Autismo é uma perturbação pervasiva do desenvolvimento que afecta o indivíduo para toda a vida, também não é menos verdade que se aprende a vida inteira. Com uma intervenção adequada não se pretende tornar a criança normal ou curá-la do Autismo, mas sim maximizar as capacidades existentes, de forma a compensar os défices comuns característicos desta perturbação. A capacidade de compreender e lidar eficazmente com os desafios que os alunos com PEA apresentam obriga-nos a ser criativos e flexíveis.

É fundamental intervir com programas ajustados no sentido de favorecer as transacções criança/adulto, promover características que facilitem o desenvolvimento comunicativo, evitando que as dificuldades na interacção se acentuem e aumentem.

Todavia, devido à enorme diversidade entre os indivíduos com Autismo, é impossível definir regras universais referentes à aplicação da terapia musical, uma vez que esta, em certa medida, pode criar uma sobrecarga no sistema

²⁸ “uma criança autista só pode ser ajudada se for feita uma tentativa séria de ver o mundo pelo seu ponto de vista, para que a função adaptativa inerente a muito do seu comportamento peculiar possa ser compreendida no contexto dos respectivos défices”.

Conclusões

nervoso e incrementar reacções de auto-estimulação. Por isso, esta técnica pode ser um óptimo complemento de outras abordagens.

Quando nos propusemos a criar um plano de intervenção baseado na música, fizemo-lo com a intenção plena de criar estratégias para que se possam abrir novas linhas de intervenção no ensino e acesso a crianças com PEA. A intervenção através da música mostrou-se um passo valioso na promoção de competências comunicativas numa aluna com perturbações do espectro do autismo.

Este trabalho despontou da necessidade de colocar em acção novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam os alunos com PEA, o que implica a actualização e o desenvolvimento de conceitos e aplicações educacionais compatíveis com este desafio.

Ter PEA pode ser altamente incapacitante, caso não de usufrua de metodologias de intervenção adequadas, pois esta perturbação conduz “a um padrão caracterizadamente específico de percepção, pensamento e aprendizagem” (Jordan, 2000, p. 16) que compromete em particular o contacto e a comunicação com o meio. Parece-nos importante referir que se for possível intervir no sentido de aumentar as competências comunicativas das crianças e jovens com Autismo, também estamos a proporcionar condições para que estes melhorem a sua integração na sociedade e a sua qualidade de vida. E a nossa responsabilidade enquanto profissionais “*must surely go beyond the realms of providing a broad and balanced curriculum; rather, it should consider individual need and quality of life*”²⁹ (Corke, 2002, p. 45).

Podemos dizer que a melhor terapêutica para intervir junto da população com perturbações do espectro do autismo é, sem dúvida, uma intervenção educativa adequada e o mais precocemente possível (Peixoto, 2007). Quando se trabalha com crianças com esta condição de saúde é necessário e imprescindível a

²⁹ “tem certamente de ultrapassar a mera transmissão de um currículo abrangente e equilibrado, tomando antes em consideração a necessidade individual e a qualidade de vida”.

utilização de inúmeras estratégias e adaptações de forma a poder dar uma resposta adequada às suas necessidades educativas específicas.

A aplicação do programa de intervenção “Música para Comunicar” teve baixos custos materiais; ao longo do tempo os técnicos envolvidos demonstraram muita adesão e disponibilidade, verificando que este é um modelo útil e suficientemente eficaz para poder ser recomendada a sua aplicação.

A aluna com PEA do nosso estudo antes da intervenção conhecia dez vocábulos. Para comunicar com os outros utilizava estas palavras e formas de comunicação não verbal. No final da intervenção, a evolução foi notória e a aluna passou a dizer e compreender cento e vinte e cinco vocábulos. Neste momento, passados doze meses, são incontáveis as palavras que conhece.

Os resultados finais indicam evolução e deixam claro que a intervenção através da música pode ser uma estratégia possível de intervenção, confirmando-se a hipótese por nós levantada. Os dados fornecidos pelos técnicos que trabalham com a criança e pela mãe confirmam a evolução registada, revelando um aumento significativo da comunicação verbal e das competências comunicativas utilizando os vocábulos aprendidos, o que se reflecte na qualidade de vida da criança.

A investigação reafirmou os benefícios possíveis da música na promoção da comunicação verbal de uma criança com PEA. A análise dos resultados parece confirmar que esta investigação com a música constitui de facto uma estratégia privilegiada para intervir nos domínios da comunicação.

Através da análise dos resultados colhidos, podemos pensar na definição de estratégias que conduzam à promoção da comunicação para realidades de outras crianças.

O estudo tem algumas limitações. Em primeiro lugar, o facto de haver um único participante envolvido. A reaplicação e generalização deste estudo a outras crianças deveria ser testado. Não se pode assumir, com base nos resultados desta experiência, que estes resultados seriam reaplicáveis com outros sujeitos, outras realidades, outros contextos, etc.

Conclusões

Uma outra limitação deste estudo é que não sabemos se outras canções ou intervenções poderiam ser igualmente ou mais efectivas. Também não era objectivo deste estudo examinar os efeitos das diferentes canções, nem confrontar esta estratégia com outras. Era intenção demonstrar o progresso que poderia ter esta criança com PEA através da utilização individual da música (entoação de canções).

Para perceber a generalização desta intervenção, seria necessária a sua aplicação com outros participantes. Outras pesquisas nesta área são desejáveis para provar a evidência de como uma intervenção através da música pode ser implementada como uma estratégia de ensino. Ainda que algum tipo de melhoria possa ser demonstrado, os resultados devem ser interpretados com cautela, pois, aparentemente, não existe uma única abordagem que seja totalmente eficaz para todas as crianças, em todas as etapas da vida.

Com uma intervenção adequada não se pretende tornar a criança com Autismo normal ou simplesmente curá-la do Autismo, mas sim maximizar as capacidades existentes em cada uma, de forma a compensar os défices comuns característicos desta perturbação. Neste estudo de caso específico, o carácter sistemático da intervenção através da música feita pela investigadora e suportada por todos os intervenientes neste processo, dão a percepção nítida da pertinência do trabalho cooperativo entre técnicos e família na implementação de práticas de articulação efectivas, tendo em conta os contextos em que a criança se insere, traduzindo-se em comportamentos de sucesso educativo da aluna com PEA. As palavras da mãe da Joana (25 de Novembro, 2010) quando diz “agora tenho mais um elemento em casa” fazem-nos acreditar que é possível aumentar as competências de uma criança com PEA, levando-a a atingir o seu caminho para a felicidade.

BIBLIOGRAFIA

Almirall, C., Camats, E., & Bulto, C. (2003). *Sistema de Sinais e Ajudas Técnicas para a Comunicação Alternativa e a Escrita. Princípios Teóricos e Aplicações*. São Paulo: Santos Editora.

AMTA (2006). *Music Therapy and Individuals with Diagnoses on the Autism Specrtum*. American Music Therapy Association, Inc. Recuperado em 20 Janeiro, 2011, do <http://www.musictherapy.org/factsheets/MT%20Autism%202006.pdf>

APA. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM-IV-TR. Fourth Edition, Text Revised. Washington, DC: American Psychiatric Publishing Inc.

Associação de Musicoterapia. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, do <http://www.musicoterapia.com.sapo.pt>

Bastos, G. (1997). *O Ensino da Física centrado na resolução de problemas: Potencialidades de implementação na sala de aula de Estratégias baseadas num modelo proposto pela investigação em Didáctica*. Universidade de Aveiro.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação em Educação Inclusiva*. (Vol.1). Universidade Técnica de Lisboa: FMH Edições.

Bosseler, A., & Massaro, D. (2003). *Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism*. Journal Autism Development disorders. 33(6): 653-72. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Bibliografia

Capucha, L. (dir) (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Cardoso, C., & Fernandes, F. (2003). *Uso de Funções Comunicativas Interpessoais e não Interpessoais em Crianças do Espectro Autístico*. Barueri (SP), Pró-Fono. Revista de Actualização Científica. 15(3): 279-286.

Charman, T., & Baird, G. (2002). Practitioner Review: Diagnosis of Autism Spectrum Disorder in 2-and 3-year-old Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 289-305.

Chiang, H. (2008). *Expressive communication of children with autism: the use of challenging behaviour*. *Journal of Intellectual Disability Research*. Volume 52 part 11 pp 966–972. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Chiang, H., & Lin, Y. (2008). *Expressive Communication of Children with Autism*. *J Autism Dev Disord* 38: 538–545. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J., & Fino, M. (1996). *Currículos Funcionais*. Vol. 1: *Sua Caracterização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Corke, M. (2002). *Approaches to Communication Through Music*. London: David Fulton Publishers.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República nº4 - 1.ª Série. Ministério da Educação.

Dijkxhoorn, I. (2000). *O Que é o Autismo*. In *Autism-Europe. Manual de Boas Práticas para a Prevenção da Violência e dos abusos em relação às pessoas com Autismo*. pp. 21-25 Tradução Portuguesa da Associação Portuguesa para a Protecção dos Deficientes Autistas- Delegação de Lisboa e Porto.

Drew, A., Baird, G., Taylor, E., Milne, E. & Charman, T. (2007). *The Social Communication Assessment for Toddlers with Autism (SCATA): An Instrument to Measure the Frequency, Form and Function of Communication in Toddlers with Autism Spectrum*. J. Autism Dev Disord. 37: 648-666. Springer. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Edgerton, C. (1994). *The effect of improvisational music therapy on the communicative behavior of autistic children*. Journal of Music Therapy, 31 (1), 31-62. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora.

Evans, R. (2007). *The Benefits of Music Therapy for Autism*. Recuperado em Dezembro 2010 de <http://ezinearticles.com/?The-Benefits-of-Music-Therapy-for-Autism&id=432566>

Farrell, M. (2008). *Dificuldades de Comunicação e Autismo: Guia do professor*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, F. (2002). *Atuação Fonoaudiológica com crianças com transtornos do espectro autístico* (tese). Sau Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de S. Paulo.

Bibliografia

Filipek, P., Accardo, P., Baranek, G., Cook, E., Dawson, G., & Gordon, B. (1999). *The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 29, 439–484. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Goldstein, H. (2002). *Communication Intervention for Children with Autism: A Review of Treatment Efficacy*. in Journal of Autism and Developmental Disorders, Springer Netherlands, Volume 32, Number 5 / October, 2002. 373-396. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Gomes, A., & Simões, A. (2007). *A Música e a Criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 5 p.127-141. Recuperado em 20 Janeiro, 2011, do <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/80>

Grandin, T., (2005). Autism First-Hand: An Expert Interview with Temple Grandin, PhD. Medscape Psychiatry & Mental Health 10(1). Recuperado em 20 Janeiro, 2011, do <http://www.medscape.com/viewarticle/498153>

Greenspan, S. (1992). *Reconsidering the Diagnosis and Treatment of Very Young Children With Autistic Spectrum or Pervasive Developmental Disorder*. Zero to Three, 13(2), 1-9. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Grob, W., Linden, U., & Ostermann, T. (2010). *Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development – results of a pilot study*. BMC Complementary & Alternative Medicine - Research Article. Recuperado em 20 Janeiro, 2011, do <http://www.biomedcentral.com/1472-6882/10/39>

Guralnick, M. (2005). *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing C°.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo, - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

Hourigan, R., & Hourigan, A. (2009, September, Vol.96). *Music to Children with Autism: Understandings and Perspectives*. Teaching Music Educators Journal, 96, 40-45. Academic Search Complete (EBSCO). Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Janzen, J. (1996). *Understanding the Nature of Autism: A Practical Guide*. Texas: Therapy Skill Builders.

Javier, C. (1994). Recuperado em 20 Janeiro, 2011, do http://www.slidefinder.net/d/defini_c3o_20de_20observa_c3o/10542324

Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Jordan, R., & Powell, S. (1990). *As necessidades Curriculares Especiais das Crianças Autistas: Capacidades de Aprendizagem e Raciocínio*. London: AHTACA. (Traduzido por Seabra, M.).

Jordan, R., & Powell, S. (1994). *Educautisme – Módulo A Comunicação nos Autistas*. Versão Experimental. Apoios – Fundo Social Europeu, Instituto do Emprego e Formação Profissional e Projecto Horizon, polic.

Jordan, R., & Powell, S. (1995). *Understanding and Teaching Children with Autism*. England: John Wiley & Sons.

Kern, P. (2004). *Using a Music Therapy Collaborative Consultative Approach for the Inclusion of Young Children with Autism in a Childcare Program*. Institut für

Bibliografia

Musiktherapie, Lehrstuhl für Qualitative Forschung in der Medizin Universität Witten/Herdecke.

Kiernan, C., & Reid, B. (1987). *Pre-Verbal Communications Schedule*. By NFER-Nelson in Windsor (Darville House, 2 Oxford Road East, Windsor, Berkshire, SL4 1DF. Recuperado em 20 Dezembro, 2009, da B-on.

<http://www.amazon.co.uk/Pre-Verbal-Communication-Schedule-Chris-Kiernan/dp/B001OQ2IMW>

Kjelgaard, M., & Tager-Flusberg, H. (2001). *An Investigation of Language Impairment in Autism: Implications for Genetic Subgroups*. Long Cogn Process. 16(2-3): 287-308. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Mendonça, H. (2003). À Caça dos Genes do Autismo. Notícias Magazine. Dez. 40-48.

Muñoz, J., & Villagrán, M. (1992). *Psicopedagogía de la Comunicación y el Lenguaje*. Madrid: EOS.

National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academies Press. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Nascimento, S. (2003). *A Musicoterapia na Estimulação Essencial do Autista de 0 a 6 anos*. Recuperado em 20 Janeiro, 2011, do http://www.musica.ufg.br/autismo/autismo_pes02.htm

Padilha, M. (2008). *A musicoterapia no Tratamento de Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo*. Dissertação de Mestrado Integrado em Medicina não publicada, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, Lda.

Peixoto, V. (2007). *Perturbações da Comunicação: a importância da detecção precoce* (4ª edição). Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Prizant, B., Schuler, A., Wetherby, A., & Rydell, P. (1997). *Enhancing Language and Communication Development: language approaches*. In: Cohen DJ, Volkmar FR, editores. *Handbook of pervasive developmental disorders*. New York: John Wiley and sons inc.; 1997. p. 572-605.

Quill, K. (2000). "The Complexity of Autism". In *Do-Watch-Listen-Say: Social and Communication Intervention for Children with Autism*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing cº. Cap. 2, 21-37.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ªed.). Lisboa: Gradiva.

Richman, S. (2001). *Raising a Child With Autism- A Guide To Applied Behaviour Analysis For Parents* (2ª edição). London: Jessica Kingsley Publishers.

Rodrigues, D. (org) (2006). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bibliografia

Shopler, E., & Mesibov, G. (1992). *Hight Functioning Individuals With Autism*. New York: Plenum Press.

Shore, S. (2003). *The Language of Music: Working with Children on The Autism Spectrum*. Journal of Education. Volume 183, number 2, 97-108. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo - Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Silverman, M. (2008). *Nonverbal Communication, Music Therapy, and Autism: A Review of Literature and Case Example*. Journal of Creativity in Mental Health, Vol. 3(1), 3-19. Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Staum, M. (2002). *Music Therapy and Language for the Autistic Child*. Recuperado em 20 Janeiro, 2010, do <http://www.autism.com/families/therapy/music.htm>

Tager-Flusberg, H. (1996). *Brief Report: Current Theory and Research on language and communication in Autism*. J. Autism Dev Disord. 26(2). Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

Telmo, I., & Ajudaautismo, E. (2006). *Formautismo – Manual de Formação em Autismo para Professores e Famílias*. Lisboa: APPDA-Lisboa.

Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Coleção Educação Especial 10. Porto: Porto Editora.

Watzlawick, P. (1985). *Pragmática da Comunicação Humana*. polic.

Wilkinson, K. (1998). *Profiles of Language and Communication Skills in Autism*. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. 4, 73-79.
Recuperado em 20 Dezembro, 2010, da B-on.

ANEXO 1 – Requerimento ao Órgão de Gestão

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRA

REQUERIMENTO

Isabel Maria da Costa Lourenço, docente do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo de Recrutamento 910, portadora do BI nº 7756388, emitido em 8/11/2004, pelo Arquivo de Identificação de Coimbra, vem por este meio requerer a V. Exa. autorização para desenvolver um estudo com uma aluna da UEEA da EB1 de Mira, local onde exerce as suas funções lectivas, no âmbito do Projecto Final de Investigação do Mestrado em Educação Especial “*O impacto da Música na melhoria das competências comunicacionais de crianças com autismo*” tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Certa da importância de uma reflexão partilhada acerca da existência de novos modelos de aprendizagem em domínios específicos das Necessidades Educativas Especiais nesta Unidade e da contribuição do referido estudo para a operacionalização positiva de práticas pedagógicas, pede deferimento.

Coimbra, 13 de Janeiro de 2010

A Docente

(Isabel Maria da Costa Lourenço)

ANEXO 2 – Termo de Consentimento ao Encarregado de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Educação Especial

Título do Trabalho de Projecto: *“O impacto da Música na melhoria das competências comunicacionais de crianças com autismo”*.

Eu, _____ (Encarregada de Educação), da aluna _____ concordo em participar no projecto acima mencionado, sob a responsabilidade da docente Isabel Maria da Costa Lourenço.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente que:

1. A intervenção educativa decorrerá entre os meses de Fevereiro e Junho, na UEEA da EB1 de Mira;
2. As actividades serão dinamizadas pela docente da Unidade;
3. Durante o decorrer da investigação, irei preencher algumas grelhas e reunirei com a docente duas a três vezes;
4. Os dados pessoais da nossa família serão mantidos em sigilo e os resultados gerais, obtidos a partir da pesquisa serão, posteriormente, comunicados à Direcção do Agrupamento que decidirá a pertinência da sua divulgação pelos órgãos pedagógicos da escola;
5. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em meu poder e a outra com a docente responsável.

Mira, _____ de _____ de 20____.

O Encarregado de Educação

ANEXO 3 – Guião da Entrevista (antes da intervenção)

Guião da Entrevista
(antes da Intervenção)

A. Dados Demográficos

1. Idade
2. Relação com a criança
3. Habilitações

B. Questões

4. Onde é que ouviu falar de Autismo pela primeira vez?
5. Que comportamentos considerados desadequados a criança manifestava antes do diagnóstico? (mãe)
6. Notou algum impedimento por parte do meio/instituição/escola, após ter sido diagnosticado a Perturbação do Espectro do Autismo à sua filha? (mãe)
7. Como foi o período de adaptação à criança com autismo?
8. Quais foram as maiores necessidades/dificuldades que sentiu ao lidar com a criança?
9. Como é a relação dos adultos com a criança?
10. Como é a ligação da criança com os adultos? E em relação a outras crianças?
11. De que forma é que a criança comunica com os outros?
12. Neste altura, quais são as dificuldades que apresenta? Quais as áreas fracas?
13. E quais as áreas fortes?
14. Que tipo de actividades costuma realizar com a criança?
15. Quais os comportamentos adequados e/ou desadequados que a criança manifesta, nesta altura?

ANEXO 4 – Guião da Entrevista (depois da intervenção)

Guião da Entrevista

(após a Intervenção)

1. O que para si mudou na aluna após a intervenção feita com o programa baseado na música?
2. A partir do momento em que passou a ser acompanhada, quais foram as alterações mais significativas que observou?
3. Colabora com os outros elementos que trabalham com a criança? Em que tipo de actividades?
4. Transmite aos outros elementos que trabalham com a criança, o tipo de as estratégias/métodos para poder facilitar a articulação entre todos levando a uma rápida evolução da criança?
5. Neste momento, como avalia a evolução da criança?

ANEXO 5 – Guião da Entrevista (Follow-up)

Guião da Entrevista
(Follow up)

1. Neste momento, como avalia a criança em termos de comunicação verbal?
2. Como é que a aluna se expressa/comunica com os outros?
3. A criança continua a utilizar a música?

ANEXO 6 – Exemplos de Canções utilizadas

Canção

“Bom Dia”

(introdução dos nomes dos colegas e adultos)

Letra e música adaptadas

Bom dia (nome), bom dia (nome) (3 vezes)

Bom dia, bom dia! (2 vezes)

The musical score is written in 4/4 time and consists of four staves. The lyrics are in Portuguese and are adapted for children's use, including placeholders for names. The first staff contains the lyrics: "Bom - di - a (no-me) Bom__ di - a (no-me) Bom__". The second staff contains: "di a (no-me) Bom__ di - a (no-me) Bom__". The third staff contains: "di - a (no-me) Bom__ di - a (no-me) Bom__". The fourth staff contains: "di - a (no-me) Bom di - a bom dia__ Bom__ di - a bom dia__". The music is written in a simple, melodic style suitable for young children.

Canção

“Come a sopa”

(introdução das palavras “come” e “sopa”)

Letra e música adaptadas

Come a sopa Joana come a sopa,
Come a sopa Joana come a sopa,
Joana come a sopa.



Canção

“Gato, gatinho”

(introdução das palavras “gato” e “gatinho”)

Letra e música produzidas por Isabel Lourenço

Gato, gatinho,
Miau, miau, miau, miau, miau!



Canção

“Tomar Banho”

(introdução da palavra “banho”)

Letra e música produzidas por Isabel Lourenço

Chap, chap
Tomar banho
Chap, chap
Já está.
Chap, chap
Tomar banho
Que lindo que está.



Canção

“É o carro”

(introdução das palavras “carro” e “sim”)

Letra produzida por Isabel Lourenço

Música adaptada

É o carro

Claro que sim.

É o carro

Ah po pois é.

É o carro

Claro que sim.

É o carro

Vrum, vrum, vrum, vrum!

